



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Do Campo Lexical ao Texto: uma proposta para o desenvolvimento da competência de leitura nas aulas de Português língua materna e Francês língua estrangeira

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º
Ciclo do Ens. Básico e Ens. Secundário e Língua Estrangeira –
Francês - no Ens. Básico e Ens. Secundário

Hugo Miguel Lopes Silva

Porto

Setembro de 2011

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Do Campo Lexical ao Texto: uma proposta para o desenvolvimento da competência de leitura nas aulas de Português língua materna e Francês língua estrangeira

Relatório para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ens. Básico e Ens. Secundário e Língua Estrangeira – Francês - no Ens. Básico e Ens. Secundário realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e a co-orientação da Professora Doutora Fátima Silva.

Hugo Miguel Lopes Silva

Porto

Setembro 2011

Dedicatória

Sendo este relatório o ponto de chegada de uma longa e, por vezes, atribulada viagem, e sendo também o culminar de um percurso de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional, gostaria de o dedicar a todos aqueles que, com o seu constante encorajamento e apoio, sempre acreditaram que eu conseguiria chegar até aqui, incluindo eu próprio, que graças à minha persistência e optimismo nunca duvidei.

Dedico igualmente este trabalho a todos aqueles, cuja paixão, empenho e dedicação, os leva a procurar aperfeiçoar a cada dia que passa, o exercício desta profissão tão nobre que é a de professor, acreditando ser possível, com um trabalho sério e refletido, formar os cidadãos do futuro, construindo uma sociedade e um mundo melhor.

“... tenho o bom propósito de ir melhorando e de chegar um dia (se o espírito se não acobardar com o tempo...) em que serei *quase* um bom professor; é justamente nesse dia que eu
morrerei; quando for quase um bom professor.”

Sebastião da Gama in *Diário*

Agradecimentos

Para que a realização deste trabalho fosse possível, foi vital a participação de várias pessoas, que embora tenham dado diferentes contributos, foram todas da mais alta importância para o sucesso do presente relatório.

Quero que o primeiro obrigado seja dirigido aos meus pais e avó, por todos os sacrifícios que fizeram para que eu pudesse concluir o meu percurso académico com sucesso. Sem eles nunca teria sido possível atingir esta meta. Obrigado por sempre terem lutado pelo meu futuro!

Um imenso obrigado à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pela forma admirável, competente e cuidadosa com que orientou este trabalho, mostrando-se sempre disposta a ajudar no que fosse necessário, procurando acompanhar o mais possível o seu desenvolvimento. Não posso deixar de sublinhar igualmente, o exemplo de profissionalismo e de entrega ao ensino que é a Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, partilhando os seus conhecimentos com paixão, levando-nos a refletir sobre os diferentes papéis do professor, tendo em vista a formação de docentes que possam responder aos desafios do futuro. Obrigado por estar sempre atenta e disponível para responder às nossas dúvidas e necessidades e por ser uma referência máxima não só de profissionalismo, mas também de humanidade.

Obrigado à Professora Doutora Fátima Silva pelo contributo fundamental que deu a este relatório e pelas úteis sugestões que me fez, as quais, juntamente com o seu rigor científico, me levaram a aprofundar as questões abordadas e a ousar ir mais longe, enriquecendo grandemente este trabalho.

Um agradecimento sincero à Professora Doutora Rosa Bizarro pela mestria dos seus conhecimentos, por nos mostrar a importância da reflexão para a prática pedagógica e por ter sempre uma palavra de incentivo pronta para nos dar.

A minha profunda gratidão à Dr.^a Sandra Martins, por sempre ter acreditado que eu era capaz e nunca me ter deixado duvidar disso, mesmo quando o desespero já se fazia notar. Obrigado por todo o apoio e ajuda que me deu! Mais do que uma professora, uma amiga!

À Ângela e à Margarida, minhas orientadoras de estágio, uma nota de agradecimento pelos úteis conselhos e sugestões, por terem partilhado comigo a sua valiosa experiência e por me fazerem crescer profissionalmente ao longo deste ano.

À professora Fátima Gama por quem nutro um imenso carinho, saudade e admiração, um obrigado muito especial e particular por ter sido a pessoa que despertou em mim a vocação para o ensino e que acordou a minha paixão pela língua portuguesa. Para mim, será sempre o exemplo do que é um bom professor, um modelo a seguir.

Isabel, Sofia, Beti, Sílvia, Mário e Tiago, para vocês um simples obrigado é muito pouco. Vocês tornaram o meu percurso académico numa festa imparável com uma duração eterna. Devo-vos os momentos mais felizes passados dentro das paredes da faculdade. Sem os vossos sorrisos e as nossas gargalhadas não teria conseguido.

Lia, Michael, Dany e Maria, vocês são os amigos de sempre para sempre, como tal, sem vocês seria tudo muito mais difícil. Obrigado pela amizade sem limites, que se calhar sem saberem, tanta força me deu nos momentos mais complicados deste percurso.

Um obrigado apaixonado a ti pela paciência, apoio, compreensão e carinho que sempre me deste desde o início deste mestrado. Obrigado por tantas vezes teres abdicado do teu tempo comigo para que eu pudesse dedicar-me ao estágio e a este relatório. Parte do meu sucesso é a ti que o devo.

Resumo

Durante um longo período de tempo, no quadro do ensino/aprendizagem das línguas, os estudos lexicais encontraram-se relegados para segundo plano.

A competência lexical, até então considerada como secundária face às outras competências essenciais, acresce-se de importância com o advento da abordagem comunicativa e as didáticas das línguas começam a dirigir-lhe especial atenção.

Atualmente, é consensual entre os especialistas que o estudo do léxico, quer em língua materna, quer em língua estrangeira, é transversal a todas as competências, permitindo ao aprendente ampliar o seu nível de proficiência enquanto falante.

O presente relatório descreve um estudo efetuado no âmbito de um estágio pedagógico, realizado em turmas do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Português língua materna e Francês língua estrangeira, em que se procurou perceber em que medida o estudo do léxico, a partir da elaboração de campos lexicais relativos a um texto em concreto, poderia atenuar as dificuldades dos alunos no que respeita à competência de leitura.

A estratégia posta em prática para combater este problema teve como instrumento principal os campos lexicais, pois é a partir deles que se torna possível a estruturação interna do léxico de uma língua, assim como são também eles que estão na base da estruturação mental do léxico de cada falante, tornando-se, assim, potenciais agentes para o desenvolvimento da competência lexical, tendo em vista a leitura.

O objetivo central deste trabalho é, justamente, revelar as potencialidades de atividades concebidas de acordo com a estruturação do léxico em campos lexicais, tendo em vista a leitura proficiente de um dado texto e a progressiva autonomia do discente enquanto leitor.

Este relatório apresenta uma breve revisão teórica acerca dos conceitos e ideias que orientam o estudo efetuado, seguida de uma descrição e avaliação das várias atividades executadas nas turmas de estágio e finalmente, a apresentação e análise de dados recolhidos através de um inquérito, aplicado aos docentes de língua materna e estrangeira da escola onde se desenvolveu o trabalho que aqui se relata.

A análise dos resultados obtidos durante a prática letiva permitiu constatar um considerável progresso na competência leitora dos aprendentes, tanto nas aulas de

Português, como de Francês, manifestando a utilidade e eficácia da estratégia adotada e das atividades realizadas.

Postas em evidência as vantagens do trabalho em torno dos campos lexicais como atividade facilitadora da leitura de um texto em concreto, defendemos a aplicação deste tipo de estratégia, com o intuito de formar leitores cada vez mais competentes e autónomos.

Palavras-chave: léxico, campo lexical, competência lexical, leitura, competência de leitura, ensino/aprendizagem, língua materna, língua estrangeira.

Résumé

Les études concernant le lexique ont été reléguées pendant longtemps au second plan dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues.

Bien que considérée secondaire par rapport aux autres compétences exigées en classe, la compétence lexicale a acquis de plus en plus d'importance grâce à l'avènement de l'approche communicative. Ainsi, les recherches en didactique des langues commencent à s'y pencher avec plus d'intérêt.

Actuellement, une grande majorité des spécialistes conclue que l'apprentissage du lexique, soit en langue maternelle soit en langue étrangère, est transversale à toutes les autres compétences. C'est alors un facteur qui permet à l'apprenant de perfectionner sa compétence langagière.

Ce rapport décrit une étude effectuée dans le cadre de notre stage pédagogique réalisé dans les classes du troisième cycle de l'Enseignement Primaire et dans les classes de l'Enseignement Secondaire, en Portugais langue maternelle et en Français Langue Étrangère. Dans ce travail nous avons essayé de comprendre dans quelle mesure l'étude du lexique pourrait atténuer les difficultés des élèves en ce qui concernait leur compétence de lecture.

La stratégie appliquée pour combattre leurs difficultés a eu comme principal instrument l'introduction des champs lexicaux en classe parce qu'ils permettent la structuration interne du lexique d'une langue et qu'ils sont aussi à la base de la structuration mentale du lexique de chaque sujet parlant. Les champs lexicaux deviennent ainsi d'éventuels moyens pour développer la compétence lexicale qui, par la suite, aura des répercussions lors de l'exercice de lecture.

L'objectif principal de ce travail est de mettre en évidence l'impact des activités, conçues d'après la structuration mentale du lexique en champs lexicaux, sur la compétence de lecture et sur l'autonomie progressive de l'apprenant en tant que lecteur.

Nos recherches présentent d'abord une brève révision théorique des concepts et des idées qui ont guidé cette étude. Ensuite, nous avons décidé d'introduire une description et une évaluation de plusieurs activités qui ont été réalisées dans les classes pendant le stage. Finalement, la dernière partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des données réunies grâce à un questionnaire fait aux enseignants de langue

maternelle et de langue étrangère appartenant à l'école où nous avons effectué notre stage.

L'analyse des résultats obtenus pendant l'année du stage a permis d'observer un progrès considérable en compétence de lecture des apprenants dans les cours de Portugais et de Français. Nous avons donc pu vérifier l'utilité et l'efficacité de la stratégie adoptée et des activités réalisées.

En mettant en avant les avantages du travail centré sur les champs lexicaux comme une activité qui pourrait faciliter l'exercice de lecture d'un texte, nous défendons que l'application de ce type de stratégie peut effectivement contribuer à la formation de futurs lecteurs de plus en plus compétents et autonomes.

Mots-clés : lexique, champ lexical, compétence lexicale, lecture, compétence de lecture, enseignement/apprentissage, langue maternelle, langue étrangère.

Lista de siglas e abreviaturas

DT – Dicionário Terminológico

ESEQ – Escola Secundária Eça de Queirós

FLE – Francês Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLM – Português Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Lista de gráficos e tabelas

Figura 1 – Gráfico circular “Definição de campo lexical”..... pág. 74

Figura 2 – Gráfico de barras “Qual a utilidade dos campos lexicais em aula?” pág. 74

Figura 3 – Gráfico de barras “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula”..... pág. 75

Tabela 1 – Cruzamento de dados entre a questão “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula” e a disciplina que leciona (LM ou LE)..... pág. 76

Figura 4 – Gráfico de barras “Causas para a fraca competência de leitura dos alunos”..... pág. 76

Figura 5 – Gráfico de barras “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?”..... pág. 77

Índice

Introdução	5
Parte I – Contextualização Teórica	8
Capítulo I – Léxico e Campo Lexical.....	8
1. O conceito de léxico	8
2. A importância do léxico no ensino/aprendizagem das línguas.....	11
2.1. Português Língua Materna.....	14
2.2. Francês Língua Estrangeira	17
3. Competência Lexical.....	19
3.1. Português Língua Materna.....	19
3.2. Francês Língua Estrangeira	20
4. Campo Lexical	22
Capítulo II – Leitura e Competência de Leitura	27
1. A leitura: compreensão e interpretação de texto	27
2. Competência de Leitura.....	31
Capítulo III – O Campo Lexical: uma estratégia ao serviço da competência de leitura nas aulas de Português LM e Francês LE.....	35
1. O Campo lexical e a organização textual: coerência e coesão	35
2. As potencialidades do campo lexical enquanto auxiliador e facilitador do processo de leitura	37
Parte II – Exposição Prática	43
Capítulo I – Prática Letiva em Português LM e Francês LE	43
1. Contexto da investigação.....	43
1.1. A escola	43
1.2. As turmas	44
1.2.1. 7ºAno do Ensino Básico (Língua Portuguesa e Francês LE).....	45
1.2.2. 11ºAno do Ensino Secundário (Português LM).....	46

1.2.3. 11ºAno do Ensino Secundário (Francês LE)	47
2. Observação do problema	47
3. Atividades realizadas em sala de aula	49
3.1. Português Língua Materna.....	49
3.1.1. 7º Ano	49
3.1.2. 11º Ano	56
3.2. Francês Língua Estrangeira	62
3.2.1. 7º Ano	62
3.2.2. 11º Ano	64
Capítulo II – Inquérito por questionário: “Os campos lexicais e a competência de leitura”	70
1. Introdução.....	70
2. Processo de elaboração do questionário	71
3. Opções metodológicas.....	71
4. Processo de teste.....	72
5. Aplicação do questionário	72
6. Descrição dos resultados	73
6.1. A amostra.....	73
6.2. Definição de campo lexical	73
6.3. A utilidade dos campos lexicais em sala de aula	74
6.4. Regularidade com que o docente dedica tempo ao estudo explícito do léxico em sala de aula.....	75
6.5. Causas para a fraca competência de leitura dos alunos	76
6.6. Trabalho de texto ao nível lexical.....	77
6.7. Campo lexical auxiliador do processo de leitura	77
6.8. Deveria o léxico ser mais trabalhado em sala de aula?.....	78
7. Análise dos dados	78
8. Conclusões.....	81

Conclusões finais	83
Referências Bibliográficas.....	86
Sitografia	90
Lista de Anexos	91
Anexo 1 – Excerto da obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> de Sophia de Mello Breyner Andresen.....	92
Anexo 2 – Trabalhos dos alunos “A pesca”: organização da lista de palavras construída em aula (alguns exemplos)	93
Anexo 3 – Poema <i>O Menino Grande</i> de Sebastião da Gama.....	96
Anexo 4 – Poema <i>Amigo</i> de Alexandre O’Neill.....	97
Anexo 5 – Ficha de Trabalho “Também eu posso ser poeta” (alguns exemplos)	98
Anexo 6 – Primeira Didascálica da obra <i>À Beira do Lago dos Encantos</i> de Maria Alberta Menéres	104
Anexo 7 – Transcrição do texto do vídeo promocional do Turismo de Portugal.....	105
Anexo 8 – Excertos do capítulo VI de <i>Os Maias</i> de Eça de Queirós	106
Anexo 9 – Imagem “La maison de rêve”	107
Anexo 10 – Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre” (alguns trabalhos dos alunos)	108
Anexo 11 – Texto “Monsieur Spitzweg”	114
Anexo 12 – Questionário de interpretação textual do texto “Monsieur Spitzweg” ..	115
Anexo 13 – Texto “Les nouvelles frontières de la bioéthique”	116
Anexo 14 – Imagem “Le clonage”	118
Lista de Apêndices	119
Apêndice 1 – Ficha de Trabalho “Também eu posso ser poeta”	120
Apêndice 2 – Ficha de trabalho “Orações Subordinadas Adverbiais”	122
Apêndice 3 - Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre”	127
Apêndice 4 – “La carte postale de Bèa”	129
Apêndice 5 – Ficha de trabalho “La carte postale de Bèa”	130
Apêndice 6 – Grelha de avaliação da leitura em Francês.....	131

Apêndice 7 – Ficha de trabalho “Les Médias Français”	132
Apêndice 8 – Ficha de trabalho “L’expression de l’opposition”	135
Apêndice 9 – Ficha de trabalho “Que sais-je sur le clonage?”	137
Apêndice 10 – Questionário “Os campos lexicais e a competência de leitura”	139
Apêndice 11 – Tabela de frequências “Qual a utilidade dos campos lexicais em aula?”	142
Apêndice 12 – Tabela de frequências “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula”	143
Apêndice 13 – Tabela de frequências “Causas para a fraca competência de leitura dos alunos”	143
Apêndice 14 – Cruzamento de dados “causas para a fraca competência de leitura dos alunos” e disciplina lecionada	144
Apêndice 15 – Tabela de frequências “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?”	144
Apêndice 16 – Cruzamento de dados “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?” e disciplina lecionada	145

Introdução

O presente relatório é produto de um projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio bidisciplinar, componente da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira (Francês) no Ensino Básico e Secundário.

Este estágio foi efetuado na Escola Secundária Eça de Queirós (Póvoa de Varzim) durante o ano letivo de 2010/2011.

O estudo descrito tem como objeto e problema central a seguinte questão: *em que moldes se afigura possível a utilização dos campos lexicais pelo docente de línguas, de modo a conduzir os seus alunos à superação de dificuldades ao nível da competência de leitura?*

Interessados desde cedo pelos estudos lexicais e porque sempre nos pareceu existir uma certa desatenção dos professores face à importância que o ensino do léxico detém no processo de aquisição e desenvolvimento das competências essenciais quer em língua materna, quer em língua estrangeira, resolvemos adotar a elaboração e o trabalho em torno de campos lexicais como uma hipótese de solução para os problemas de leitura apresentados pelos discentes das turmas de estágio. Colocamos, assim, o léxico ao serviço da leitura e não o contrário, como é mais habitual.

O saber ler proficientemente é uma competência de extraordinária importância para a construção individual do conhecimento. Ler é um ato fundamental no quotidiano de qualquer indivíduo, enquanto processo que permite a receção das mensagens comunicadas pela linguagem escrita e para um envolvimento ativo na sociedade.

A leitura, como se sabe, desempenha um papel fulcral no ensino/aprendizagem, não só das línguas, mas de qualquer disciplina, já que ela se configura como um método de estudo e uma fonte de saber por excelência. Daí a urgência em reduzir as dificuldades dos alunos no que a esta competência diz respeito, com o intuito de os tornar leitores mais competentes, capazes de extrair e compreender a informação veiculada por um texto, ou simplesmente, de apreciar o prazer de ler um bom livro.

Cabe à escola alertar os seus jovens para a importância do ato de ler e treiná-los na compreensão e interpretação de textos, que são o principal objetivo do ensino da leitura.

Assim, neste relatório, para além de uma reflexão teórica acerca dos aspetos linguísticos e pedagógico-didáticos inerentes ao tema que aqui abordamos, apresentamos também algumas atividades que desenvolvemos e dinamizamos em turmas do 7º ano do Ensino Básico e do 11º ano do Ensino Secundário, em Português LM e Francês LE, descrevemos igualmente o seu impacto junto dos alunos e o seu contributo para o desenvolvimento das suas competências enquanto leitores nas duas línguas e procuramos sensibilizar os docentes para as potencialidades de um conjunto de estratégias que visam o desenvolvimento da competência lexical.

São portanto objetivos principais deste relatório:

- a) Mostrar como as aulas dedicadas ao léxico são produtivas;
- b) demonstrar que os campos lexicais não servem apenas para desenvolver a competência lexical, mas também outras competências essenciais;
- c) sublinhar a importância dos campos lexicais (léxico) no que respeita à competência de leitura;
- d) evidenciar a eficácia da exploração de campos lexicais como estratégia didática para auxiliar a compreensão e a interpretação textual;
- e) mostrar como a construção de campos lexicais pode auxiliar a compreensão e a interpretação textual.

Para o efeito, recorreremos a fontes bibliográficas de natureza vária e a diversos autores, cujos trabalhos na área da lexicologia e na didática da leitura nos pareceram importantes para a fundamentação, desenvolvimento e posterior aplicação do nosso projeto.

No sentido de darmos cumprimento aos objectivos propostos dividimos o relatório em duas partes.

Na Parte I, composta por três capítulos, fazemos uma abordagem teórica de alguns conceitos fundamentais para o estudo que desenvolvemos, nomeadamente, léxico, campo lexical, competência lexical e competência de leitura. Pretendemos que esta exposição teórica se materialize numa linguagem acessível, para que qualquer docente, ou profissional do ensino, possa usufruir das contribuições deste trabalho na sua atividade profissional. No decorrer da Parte I, refletimos ainda sobre a importância do léxico no ensino/aprendizagem da LM e da LE e, como não poderia deixar de ser, sobre a questão central deste trabalho: *em que medida os campos lexicais poderão auxiliar o aluno no processo de leitura de um texto?*

A Parte II é composta por dois capítulos. O primeiro capítulo é consagrado à apresentação e descrição das atividades desenvolvidas durante as regências nas turmas de estágio. No segundo capítulo, procedemos a uma descrição reflexiva acerca dos resultados obtidos na aplicação de um inquérito na escola de estágio, cujo objetivo foi sondar o corpo docente de línguas relativamente a questões relacionadas com o ensino do léxico e a leitura.

Por fim, apresentamos as conclusões gerais a que o presente estudo nos permitiu chegar, seguidas da bibliografia que presidiu à fundamentação e redação deste relatório.

Parte I – Contextualização Teórica

Capítulo I – Léxico e Campo Lexical

No âmbito do estudo dos campos lexicais, é conveniente fazer *a priori* uma abordagem, ainda que breve, da área da linguística em que eles são tratados, a saber, a lexicologia¹. Portanto, começamos por explorar o conceito de léxico para, nos pontos subsequentes, se abordar conceitos a ele associados, fazendo simultaneamente uma reflexão acerca da importância do ensino/aprendizagem do léxico nas aulas de língua materna e língua estrangeira.

1. O conceito de léxico

Começamos por verificar o que diz um grande especialista português em estudos lexicais sobre a definição de léxico.

Segundo Mário Vilela (1979: 9), léxico é “na perspectiva resultante da função representativa da linguagem, o conjunto das unidades lexicais (= as unidades que representam a realidade extralinguística) duma língua”². O autor considera, por conseguinte, como léxico, “o conjunto das palavras lexicais (as palavras que configuram imediatamente a realidade extralinguística)” (Vilela, 1979: 10) existentes no seio de uma dada comunidade linguística e que se encontram ao serviço dos seus falantes, de modo a que estes possam traduzir a realidade linguisticamente, quer através do discurso oral, quer através do discurso escrito.

Mais tarde, numa obra datada de 1995, Vilela viria a acrescentar a esta ótica cognitivo-representativa de léxico uma perspectiva comunicativa, através da qual o léxico é visto como “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, sendo que tanto num caso como no outro, “trata-se sempre da codificação de um saber partilhado (= shared knowledge)” (Vilela: 1995, 13).

¹ Segundo o *Dicionário Terminológico*, lexicologia é a “disciplina da linguística que estuda o conjunto de palavras possíveis e de recursos disponíveis numa língua para a formação de palavras, bem como a forma como estas se relacionam”. em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/> consultado a 29/06/2011.

² Embora este trabalho se encontre escrito segundo o Acordo Ortográfico de 1990, o qual entrou em vigor durante a redação do presente relatório, optámos por manter a ortografia original das citações.

Deste modo, Vilela vai ao encontro da definição de léxico preconizada por R. L. Wagner (1970 : 76), para quem “dans son sens le plus général le terme de *lexique* désigne l’ensemble des mots au moyen desquels les membres d’une communauté linguistique communiquent entre eux”.

Estes autores colocam em destaque duas funções primordiais do léxico de uma língua: representar a realidade extralinguística e comunicá-la através do discurso.

De acordo com estas definições, podemos afirmar que o léxico não se confina apenas à representação do mundo extralinguístico, mas permite também comunicar esse mundo através dos vários signos linguísticos que compõem o conjunto lexical de uma dada comunidade falante.

Estas dimensões do léxico, a representativa e a comunicativa, têm particular importância para o ensino/aprendizagem das línguas, cujo objetivo primeiro é tornar o aprendente capaz de proceder ao ato comunicativo em determinada língua. No entanto, para que ele se torne um comunicador eficiente, será absolutamente necessário que seja capaz de representar a sua realidade utilizando a linguagem.

O léxico possui uma propriedade particular, que se prende com a sua flexibilidade à entrada e saída de palavras. Diz Mário Vilela que o léxico “constitui um sistema aberto, mais ou menos imprevisível e quase infinito” (Vilela, 1995: 15), pois devido aos vários processos de enriquecimento lexical existentes nos diversos sistemas linguísticos, é possível a criação de um número virtualmente infinito de novas palavras. No entanto, se o léxico de uma língua engloba todos os neologismos admissíveis, ele também abrange todas as palavras que, por razões diversas, entraram em desuso: os arcaísmos, aspeto que o DT deixa bem claro na sua entrada relativa ao *léxico*:

“O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efectivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.”³

O léxico é, portanto, um sistema em constante mutação.

É graças a esta propriedade de mutabilidade do léxico que Mário Vilela (1994: 14) afirma que “é nele [léxico] que se reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, económicas, sociais, culturais ou científicas” e

³ Em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/> consultado a 29/06/2011.

acrescentaríamos nós, também tecnológicas. Partindo desta ideia, devido às idiossincrasias próprias de uma língua, o léxico comporta consigo uma forte carga cultural, associada à história e aos costumes da comunidade falante à qual pertence, pois

“o sistema léxico de uma língua traduz a experiência cultural acumulada por uma sociedade através do tempo. O léxico pode ser considerado como o património vocabular de uma comunidade linguística através da sua história que é transmitida de geração em geração” (Gama, 2009: 22).

Quer isto dizer que o léxico constitui um veículo de cultura por excelência, uma “fonte evocadora de atitudes, comportamentos, costumes” (Figueiredo, 2006: 526).

É relevante ainda fazer uma distinção entre *léxico* e *vocabulário*, dois termos usados muitas vezes um em lugar do outro indistintamente, como se de sinónimos se tratasse, o que não é verdade.

Como já se demonstrou, *léxico* é o conjunto de todas as palavras já existentes e das palavras possíveis num sistema linguístico, encontrando-se ao dispor de uma comunidade falante para fins comunicativos.

Por seu lado, *vocabulário* é “uma subdivisão do léxico” (Vilela, 1995: 13), de acordo com o DT⁴, é o “conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso”, ou seja, a título de exemplo, poderá ser o conjunto das palavras conhecidas por um falante, os termos pertencentes a uma determinada área do saber, as palavras mais frequentes num texto ou num autor, entre outras.

O termo *vocabulário* é portanto mais restrito que o de *léxico*, já que se trata do “conjunto dos vocábulos realmente existentes num determinado lugar e num determinado tempo, tempo e lugar ocupados por uma comunidade linguística” (*Ibidem*). Afirma ainda Vilela que, enquanto o léxico “é o geral, o social e o essencial”, vocabulário “é o particular, o individual e o acessório” (*Ibidem*). Portanto, para o ensino/aprendizagem de línguas, o conceito de *vocabulário* detém alguma importância, já que se refere ao acervo de palavras conhecidas pelo aprendente numa determinada língua, das quais ele se servirá durante o ato comunicativo.

Num trabalho que visa o ensino/aprendizagem das línguas, como é o caso do presente relatório, é fundamental referir o conceito de *léxico mental*.

⁴ Em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/> consultado a 16/07/2011.

O léxico mental, tal como a designação indica, diz respeito à representação cerebral da informação sobre as palavras, uma espécie de “dicionário mental” (Aitchison, 2003: 9), embora apresente diferenças consideráveis relativamente à ideia comum de dicionário, enquanto inventário das unidades lexicais organizadas alfabeticamente em entradas informativas. O léxico mental não se encontra ordenado alfabeticamente e o número de entradas não é finito, sendo ilimitada a informação para cada unidade lexical. As palavras na mente encontram-se distribuídas em redes de significado complexas (*Idem*: 13), construídas por conexões de natureza semântica intrinsecamente geradas (*Idem*: 76).

O léxico mental não é portanto, um mero arquivo de palavras, mas um extenso e complexo sistema organizado, em que as unidades lexicais de uma língua se encontram dispostas na mente humana.

2. A importância do léxico no ensino/aprendizagem das línguas

Embora desde os anos 80 o léxico tenha vindo a ganhar progressivamente um lugar de maior destaque no quadro do ensino/aprendizagem das línguas, ele é ainda hoje largamente esquecido na prática letiva, como se pode comprovar no trabalho de numerosos autores que denunciam esta atitude de desinteresse para com a componente lexical (Courtyllon: 2003, Leiria: 2001, Tréville & Duquette: 1996)⁵.

O léxico é uma parte indispensável de qualquer sistema linguístico e desempenha um papel de enorme relevo no decurso de aquisição de uma língua, sendo essencial para a destreza comunicativa.

No ensino/aprendizagem de uma língua, seja ela a LM ou uma LE, é fundamental que o aprendente tenha ao seu dispor, desde o início da aprendizagem, um conjunto de palavras que possa utilizar de forma competente, de modo a satisfazer as suas necessidades comunicativas imediatas nos mais variados contextos. Deve-se procurar, assim, evitar o mais possível constrangimentos ao nível da comunicação, pois

⁵ Tome-se como exemplo Courtyllon (2003 : 29) que declara: “Le lexique est certainement le facteur le plus important dans les progressions, mais on s’en préoccupe rarement. Toute l’attention se porte sur la grammaire, parfois sur la syntaxe. Si l’allemand est une langue lointaine pour le Français, ce n’est pas dû aux différences syntaxiques qui sont rapidement accessibles, mais bien au lexique dont la perception pose un réel problème pour un locuteur de langue latine, parce que les racines sont celles d’une langue germanique et que ses bases lexicales ne lui sont pas du tout familières”.

“words are essential and the lack of them leads to feelings of insecurity” (Morgan & Rinvoluceri, 1986: 3). Esta opinião é reiterada por Wallace (1984: 9) quando afirma que “not being able to find the words you need to express yourself is the most frustrating experience in speaking another language”.

O ensino do léxico contribui largamente para combater as dificuldades do aluno no que concerne à utilização da língua tendo em vista o ato comunicativo, seja ele oral ou escrito. Afinal, é através da palavra que nomeamos a realidade, ela desempenha um papel primordial na produção e receção da mensagem durante a comunicação, dado que uma seleção eficiente de palavras é um dos fatores que poderá ditar a qualidade dessa mensagem.

Estamos de acordo com Sheila de Carvalho Pereira quando afirma que “é tarefa da escola, especialmente no mundo globalizado de hoje, ajudar o aluno a ampliar o seu vocabulário para que ele se possa expressar com clareza” (Pereira, 2008: 196). No entanto, se por um lado as palavras são um modo de projeção da realidade e um meio de expressão, por outro elas são também “instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos”, daí que “exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical” (Duarte, 2011: 5).

De facto, como sublinha um documento redigido pela Texas Education Agency (2002: 5), “students who know the meanings of many words catch on to understand new ideas and concepts much faster than do those students with limited vocabularies”.

Segundo Anna Bartra, com quem concordamos, visto defender o papel preponderante do léxico no ensino/aprendizagem das línguas,

“es claro el papel del léxico en tres vertientes claves del aprendizaje (y no solamente lingüístico): como organizador del sistema conceptual, como sostén de la gramática y como instrumento fundamental de comunicación en todos los ámbitos, desde el personal hasta el científico sin olvidar el cultural y social” (Bartra, 2009: 439).

Diz ainda a mesma autora que “los elementos del léxico son los ladrillos y los pilares sobre los cuales se construye el edificio morfosintáctico de la lengua” (*Idem*: 458), deixando assim bem clara a importância que o léxico tem no processo de aprendizagem de qualquer língua, aos mais diversos níveis. A mesma ideia é frisada por Olívia Figueiredo ao afirmar que, “no que diz respeito ao léxico as investigações

linguísticas a este nível admitem que as unidades lexicais constituem os núcleos em redor dos quais se organizam os dados fonográficos, morfológicos, sintácticos, semânticos” (Figueiredo, 2006: 524), acrescentando num outro trabalho seu que:

“É a partir do léxico (chave de acesso ao sistema conceptual das línguas) que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem” (Figueiredo, 2004: 110).

Na realidade, um aprendente pode ser um profundo conhecedor das regras sintáticas, morfológicas e pragmáticas de uma língua, porém, se não possuir uma boa matriz lexical que lhe permita expressar-se de modo claro e eficaz, toda e qualquer tentativa de comunicação sairá inevitavelmente frustrada, pois “é senso comum que sem vocabulário adequado não se consegue competência ou desempenho adequado em uma língua” (Scaramucci, 1995: 51).

Tal ideia é igualmente frisada por Othon M. Gracia, ao declarar que

“um vocabulário escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir” (Garcia, 2006: 174).

Estas declarações colocam o léxico num lugar de notoriedade na circunferência do ensino/aprendizagem das línguas, tentando contrariar a tendência geral de relegar o estudo do léxico para segundo plano, o que não sucede somente neste contexto.

Através das leituras efetuadas, pudemos verificar que também na esfera puramente linguística, o léxico tem sofrido alguma desatenção. Contudo,

“la recherche dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, bien que rarement motivée par d’éventuelles applications pédagogiques, fournit quelques postulats fondamentaux qui méritent d’être retenus par le didacticien” (Trèville & Duquette, 1996 : 7).

A negligência face à importância do léxico está bem patente ao longo dos documentos reguladores do ensino/aprendizagem quer do Português LM, quer do Francês LE, a nível do Ensino Básico e Ensino Secundário. Na realidade, são escassas as linhas orientadoras especificamente direcionadas para o ensino do léxico ou do vocabulário nestes documentos.

2.1. Português Língua Materna

No caso do *Programa de Língua Portuguesa* (2000) para o Ensino Básico, ainda em vigor aquando da realização deste relatório, as referências ao léxico limitam-se aos processos de enriquecimento lexical e, por vezes, à semântica lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia), conteúdos sempre dependentes da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua, levam a crer que o estudo do léxico não tem consequência sobre as outras competências, o que não é verdade.

Quanto ao novo *Programa de Português do Ensino Básico* (2008)⁶ para o mesmo ciclo de estudos, a situação relativa ao léxico ganha novos contornos. Embora ainda se note uma forte secundarização relativamente aos outros conteúdos do funcionamento da língua, agora denominado de conhecimento explícito da língua, encontramos já uma preocupação clara em dar algum destaque ao estudo do léxico português e das suas variantes⁷.

Outro sintoma da crescente atenção dada ao léxico no ensino/aprendizagem do PLM é a presença de um plano, integrado no conhecimento explícito da língua, que lhe é dedicado em conjugação com a semântica⁸, o que nos parece fazer algum sentido, já que não é possível ignorar a existência de relações semânticas quando se trata do estudo das palavras, embora a semântica não se esgote nestas conexões.

Consideramos que esta novidade programática traz valorosos contributos para que o léxico seja convenientemente trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, ou no mínimo, para que lhe seja dada outra atenção, que não se esgote apenas nos processos

⁶ Embora este não tenha sido o documento utilizado no desenrolar das atividades letivas durante o estágio e ainda não tenha entrado em vigor no sistema educativo português, achamos que seria conveniente proceder à sua análise e considerá-lo igualmente neste trabalho, pois este programa passará a regulamentar o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa para o Ensino Básico já a partir do ano letivo de 2011/2012.

⁷ Cf. Ministério da Educação, 2008: 133.

⁸ Cf. *Idem*: 138.

de enriquecimento lexical, à semelhança do que acontecia no programa anterior da disciplina.

Outra diferença notável do novo documento relativamente ao antigo é a tentativa de articulação do léxico com outras competências, nomeadamente a leitura⁹.

Por sua vez, as *Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa* para o Ensino Básico¹⁰ demonstram uma preocupação pelas capacidades lexicais do aluno também ao nível da expressão oral: “Meta Final 11) O aluno usa vocabulário preciso e diversificado em situações formais”.

Na verdade, é neste documento que nos deparamos com as principais linhas orientadoras de desenvolvimento da competência lexical em PLM.

Nas *Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa*, encontramos uma secção dedicada ao domínio “Conhecer as Propriedades das Palavras e Aumentar o Capital Lexical”, constituído por doze metas finais (da 78 à 90), das quais nos parece relevante destacar as que se seguem pela novidade que configuram, e nos parecerem ser um significativo avanço no reconhecimento da importância do estudo do léxico em PLM:

“Meta Final 82) O aluno selecciona palavras e expressões que exprimem com precisão as ideias que pretende transmitir, evitando a redundância e a repetição lexical desnecessárias.

Meta Final 83) O aluno reconhece e respeita as propriedades de selecção das palavras que fazem parte do seu capital lexical.”

Esperamos que, com este documento recente, os docentes se tornem mais atentos ao desenvolvimento lexical dos alunos. A partir da análise dos resultados obtidos numa pequena investigação realizada por nós¹¹, podemos colocar a hipótese de que essa atenção está já a ser uma realidade crescente.

Relativamente à escolaridade secundária, paralelamente ao novo *Programa de Português* (2008) para o Ensino Básico, também o *Programa de Português* (2002) para o Ensino Secundário, ainda que muito superficialmente, articula o saber lexical com a competência de leitura: “Na leitura, para além de outros saberes, é fundamental o

⁹ Cf. *Idem*: 127 - coluna Notas, alínea (2).

¹⁰ Disponíveis em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=6>, consultado a 9/07/2011.

¹¹ Cf. Parte II, capítulo II, pontos 6.3. e 6.8. nas págs. 74 e 78 deste relatório, respetivamente.

material linguístico (léxico, estruturas sintáticas e ordenação da informação)” (Ministério da Educação, 2002: 26), e estabelece ainda um ponto de contacto com a competência oral, dizendo que:

“À Escola compete, e ao Ensino Secundário em particular, contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, nas suas várias componentes, através da sua exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada de atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade.” (*Idem*: 19).

Curiosamente, no que respeita à competência de expressão escrita, este documento apenas indica que o aluno deve “utilizar vocabulário apropriado e expressivo” (*Idem*: 11), não remetendo para a função vital que o desempenho lexical tem na construção de um texto coeso e coerente.

Esta carência de linhas metodológicas direccionadas para a expansão lexical dos alunos em PLM, que se faz sentir nos documentos oficiais que regulam o ensino/aprendizagem, prende-se provavelmente com o facto de o indivíduo estar em contacto com essa língua desde a nascença, partindo-se então do princípio de que ele terá vindo a adquirir o léxico progressivamente por meio do contexto de aquisição. No entanto, partir deste princípio pode ser bastante falacioso. A aquisição do léxico em contexto, ou seja, através do contacto direto e espontâneo com a língua, está dependente de vários fatores de origem diversa (sociais, económicos, geográficos, etários, nível de alfabetização, etc.), os quais influenciam diretamente o desenvolvimento lexical, sendo muitas vezes os causadores de lacunas acentuadas na aptidão lexical dos alunos. Não é raro um adolescente estudante do Ensino Secundário manifestar no seu discurso oral e escrito um vocabulário pobre, repetitivo e desadequado.

Daí que consideremos enganador e perigoso confiar num pressuposto que está sujeito a tão diversas variáveis e defendamos que, sobretudo numa situação em que os alunos demonstrem claramente ser portadores de um vocabulário restrito no que respeita à língua materna, se deva proceder de imediato à aplicação de metodologias didáticas de enriquecimento lexical, as quais permitam aos aprendentes expandir e diversificar o seu vocabulário. A desconsideração pela pobreza lexical dos alunos em PLM poderá

comprometer seriamente o desenvolvimento das competências exigidas nesta língua e até o próprio sucesso escolar dos alunos.

Uma outra ausência relativa ao tratamento do léxico nestes documentos que não podemos deixar de mencionar é a referência à sua dimensão cultural. Como vimos anteriormente, o léxico é uma fonte de informação cultural, portanto seria bastante enriquecedor para os alunos tomarem consciência deste fator, pois isso aproximá-los-ia não só de todo o património linguístico da LM, mas também do património cultural veiculado pelo léxico. O professor, ao tornar explícita a ligação entre a língua e a cultura, estará a criar laços de afetividade entre o aluno e a sua LM.

2.2. Francês Língua Estrangeira

No caso do francês língua estrangeira, o lugar ocupado pelo léxico e o panorama respeitante às abordagens dos conteúdos lexicais assume outras dimensões. É claro que temos de ter em consideração que se trata de uma língua estrangeira, logo a seleção de conteúdos, assim como a organização das linhas programáticas, diferem do que é prescrito em LM.

Não será portanto de admirar que, num contexto de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o léxico se posicione em lugar de destaque, particularmente nos primeiros anos de aprendizagem, exatamente pelo motivo já exposto, que se prende com a importância das palavras para o ato comunicativo.

É justamente por o grande objetivo do ensino/aprendizagem de uma LE ser a comunicação nessa língua que o *Programa de Francês* (1999) para o Ensino Básico se estrutura de acordo com “um levantamento de objectivos comunicativos (actos de linguagem) possíveis, que articula com os vários domínios de referência” (Ministério da Educação, 1999: 28).

É aliás sob estes domínios de referência que assenta toda a organização do programa e é dentro do seu perímetro que se encontram as principais referências ao ensino do léxico.

No decorrer dos vários anos escolares do terceiro ciclo, verificamos que a cada domínio de referência corresponde um conjunto de atos de linguagem, aos quais corresponde uma área temática, que por sua vez engloba um determinado vocabulário a

ser ensinado e aprendido¹², de forma a munir o aprendiz de uma série de palavras que lhe irão permitir comunicar de forma proficiente em Francês.

O documento ressalva ainda que:

“É por demais óbvio que, na complexidade de saberes linguísticos e extralinguísticos que se jogam no processo de ensino e aprendizagem do francês, a componente central diz respeito aos elementos lexicais e morfossintáticos da língua, já pelo facto de que eles possuem um valor intrínseco, enquanto materialidade linguística investida nas frases” (*Idem*: 58).

O *Programa de Francês* (2001) para o Ensino Secundário, ao contrário do programa do Ensino Básico, organiza e divide o léxico a estudar de acordo com sequências discursivas¹³, que se encontram contextualizadas em documentos alusivos a áreas de referência sociocultural.

Referindo-se em particular aos conteúdos lexicais, o programa preconiza o seguinte: “A análise textual, a nível semântico, incide sobre o vocabulário dos documentos que ilustram as áreas de referência sociocultural” (Ministério da Educação, 2001: 40). Ora, o programa sublinha, desta forma, o relevo do vocabulário no processo de análise de um texto, parecendo fazer um esforço no sentido de elevar o estudo do léxico a níveis superiores de operacionalização da língua. Afirma ainda o mesmo documento que:

“as unidades lexicais constituem o *pivot* à volta do qual se organiza a sintaxe, o que implica uma interacção constante com as estruturas gramaticais. Essas unidades tecem também a coerência/coesão dos discursos e veiculam informações socioculturais, características de uma comunidade” (*Idem*: 91).

Não podemos esquecer que, atualmente, na didática da LE, se confere uma grande importância à consciência intercultural¹⁴ do aprendiz, sendo que como já foi mencionado no ponto 1 deste capítulo¹⁵, dadas as suas propriedades, o léxico “es la manifestación más patente de las peculiaridades culturales y medioambientales que

¹² Cf. a título de exemplo a pág. 37 do referido documento.

¹³ Cf. quadro da pág. 41 do documento mencionado.

¹⁴ Para uma definição do que se entende por *consciência intercultural*, vide Conselho da Europa, 2001: 150 - ponto 5.1.1.3.

¹⁵ Vide pág. 8.

separan y singularizan las lenguas” (Bartra, 2009:458), podendo ser um dos meios mais eficientes de transmitir a cultura de uma comunidade linguística, por levar o aprendente ao encontro do *outro*, cujas particularidades culturais vão sendo descobertas e compreendidas à medida que se desenrola o ensino/aprendizagem da LE.

Também o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001) expressa o relevo do léxico para o ensino/aprendizagem da LE, ao dedicar algumas páginas a este conteúdo, como veremos mais à frente no ponto 3.2. deste capítulo, dedicado à competência lexical em LE¹⁶.

No fundo, com as considerações apresentadas, pretendemos colocar em evidência a grande importância que o estudo do léxico tem para o desenvolvimento das competências essenciais de uma língua: oral, escrita e gramatical, dado que é um conteúdo transversal a todas elas. Partilhamos da opinião de Lubliner e Smetana, que defendem que o ensino do léxico atenua as limitações do acervo lexical de base e dá início a um processo crescente conducente ao sucesso escolar (Lubliner e Smetana cit. in Duarte, 2011: 6).

3. Competência Lexical

3.1. Português Língua Materna

Nos documentos reguladores do ensino/aprendizagem do PLM, não é possível encontrar uma descrição de competência lexical em LM, nem tão pouco é feita qualquer menção a esta aptidão linguística.

Todavia, uma série de autores especializados no ensino do PLM e da aquisição da linguagem apresentam vários ensaios em que descrevem os diversos fatores implicados na aquisição do léxico.

Um desses autores é Inês Duarte (2011: 12), que aponta um conjunto de condições fundamentais no processo de conhecimento de uma palavra. São elas: conhecer a forma fónica da palavra; conhecer a sua forma ortográfica; conhecer o(s) seu(s) significado(s); indicar a classe e subclasse de palavras a que pertence, saber as suas propriedades flexionais; identificar as unidades mínimas de significação que a

¹⁶ Vide pág. 20 deste relatório.

compõem; apontar as classes de palavras com que se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas; saber os papéis semânticos que ela distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar e reconhecer as propriedades sintático-semânticas que essas expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos têm de ter.

Como se pode constatar, a aquisição e/ou conhecimento de uma palavra em LM não é um processo simples ou elementar. Tomando as palavras de Inês Duarte: “compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo” (*Ibidem*).

A afirmação supracitada conduz-nos a outro aspeto fundamental do que entendemos por competência lexical, que se prende com o saber utilizar a palavra a um nível pragmático, posto que, num contexto de aprendizagem de uma língua, visando a comunicação, não podemos dissociar a consciência lexical do uso efetivo da palavra nos vários contextos possíveis.

Não queremos também aqui, deixar de sublinhar a dimensão cultural subjacente ao léxico. Na nossa perspetiva, conhecer uma palavra e saber utilizá-la envolve igualmente reconhecer e compreender as suas implicações culturais. Só assim, o falante poderá selecionar a palavra mais adequada à situação de comunicação em que se encontra e ao objetivo comunicativo.

3.2. Francês Língua Estrangeira

Relativamente ao Francês LE, é possível encontrar referências particulares à competência lexical no QECR.

Integrando-a dentro das competências linguísticas, o documento afirma que a competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (Conselho da Europa, 2001: 159).

Por elementos lexicais, o QECR compreende as expressões fixas e as palavras isoladas¹⁷, por elementos gramaticais o referido documento entende as classes fechadas de palavras¹⁸.

¹⁷ Vide Conselho da Europa, 2001: pág. 159 - ponto 5.2.1.1.

¹⁸ Vide *idem*: pág. 160.

Na verdade, esta definição de competência lexical apontada pelo QECR não se afasta muito da proposta de Inês Duarte, que apresentámos anteriormente. A conceção de competência lexical do QECR implica o reconhecimento das estruturas lexicais de uma língua e o seu uso adequado, o que não será possível sem o conjunto de fatores essenciais ao conhecimento de uma palavra enumerados por Inês Duarte, ainda que a autora, no trabalho citado, se refira especialmente ao ensino/aprendizagem de PLM.

Claro está que no caso do ensino/aprendizagem da LE estamos perante um outro contexto de aquisição da língua. No caso da aprendizagem formal de uma língua estrangeira, o aprendente entra em contacto com a língua de forma indireta e artificial, sendo múltiplas as variáveis que intervêm no “processamento e na representação” dessa língua: o contexto e a idade de aquisição, a relação tipológica entre as duas línguas, o nível de proficiência, o contexto de uso e o grau de afetividade com a língua a adquirir (Leiria, 2001: 82). Daí que dificilmente o aluno venha a possuir uma competência lexical equivalente à de um falante nativo (*Idem*: 115). Posto isto, será necessária uma reflexão em que se tenham em conta todos estes fatores, de modo a adotar estratégias eficazes, que permitam ao aluno adquirir uma capacidade vocabular que sirva satisfatoriamente as suas necessidades comunicativas, de forma a evitar possíveis embaraços.

Para o efeito, o QECR contempla uma série de possíveis estratégias, cuja finalidade é o desenvolvimento da competência lexical dos aprendentes¹⁹.

Centrando a atenção nas necessidades comunicativas do aprendente, o QECR propõe também uma metodologia de seleção do vocabulário a ensinar, tendo em conta parâmetros como a quantidade, a extensão e o controlo, visando assim não só a aquisição lexical mas também a avaliação da sua progressão²⁰.

No que respeita ao processo de desenvolvimento da competência lexical, o QECR apresenta ainda uma escala para a “amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento” por parte do aprendente²¹, demonstrando assim a complexidade deste processo, o qual se vai desenrolando gradualmente ao longo do percurso do ensino/aprendizagem. Na verdade, “l’aptitude à mémoriser et à produire un lexème de façon appropriée se développe graduellement

¹⁹ *Vide idem*: pág. 209 - ponto 6.4.7.1.

²⁰ *Vide idem*: pág. 209 - ponto 6.4.7.2 e pág. 210 - ponto 6.4.7.3.

²¹ *Vide* Conselho da Europa, 2001: 160 - 161.

allant de la reconnaissance vague à la reconnaissance juste et de la définition vague à la définition juste” (Tréville & Duquette, 1996: 57).

4. Campo Lexical

Anteriormente ao século XX, os linguistas partilhavam da ideia de que o léxico carecia de uma certa estruturação. No entanto, com Saussure e a sua teoria estruturalista de que a língua é um sistema, a lexicologia sofreu um notável avanço.

Aplicada a teoria estruturalista ao léxico, começa-se a perceber que ele não é um inventário desordenado de palavras, pelo contrário, ganha-se consciência de que, na realidade, o léxico detém uma organização estrutural, estabelecida por microestruturas, os campos lexicais. Atualmente, essa ideia é consensual na comunidade linguística (Olano, 2004: 239).

São Jost Trier e mais tarde os seus seguidores, W. Porzig e Leo Weisgerber, quem primeiramente e com sucesso, aplicam ao léxico a teoria saussuriana de que a língua é um sistema estruturado, demonstrando que

“o significado, ou melhor, o conteúdo das palavras numa língua não pode ser determinado capazmente de modo isolado, mas sim atendendo ao valor (valeur) que as palavras ocupam dentro numa organização articulada relativamente às palavras de sentido afim” (Gipper, 1979: 34),

dando assim os primeiros passos em direcção à semântica estrutural.

Trier chega à ideia de campo lexical, afirmando que o léxico de uma língua se encontra estruturado em domínios parciais, os quais se subordinam ao todo, formando uma globalidade articulada. É justamente a estes domínios parciais que Trier vai chamar campos lexicais, defendendo que são eles que articulam o léxico total, ao servirem de intermediários entre a “palavra individual” e o “todo do léxico” (Vilela, 1979: 43). Para Trier, o léxico seria, portanto, a soma dos campos lexicais existentes numa língua (*Idem*, 45).

Weisgerber, por seu lado, deu continuidade e reformulou a teoria do seu antecessor, revestindo-a de um maior rigor linguístico. Weisgerber estabelece uma tipologia de campos lexicais, isto é, concebeu “um método de análise e insere a teoria dos campos num conjunto de princípios determinantes do conteúdo da língua” (*Idem*,

46). Todavia, os trabalhos destes linguistas não podem ser considerados inteiramente estruturalistas, pois carecem de critérios e métodos estritamente linguísticos, sobretudo na delimitação dos campos, no estudo das relações entre as unidades que integram esses campos e na análise da forma como um campo lexical delimita outro campo (Olano, 2004: 243).

Mais tarde, ao retomar os trabalhos de Weisgerber, o linguista Eugene Coseriu deu uma nova contribuição aos estudos lexicais.

Coseriu, ao contrário de Weisgerber, defende que o significado lexical é independente de outras disciplinas da linguística e, como tal, deverá ser estudado autonomamente. Preconiza a funcionalidade, a oposição, a sistematicidade e a neutralização como as linhas orientadoras da análise lexical (Pereira, 2008: 193), delimitando assim o seu objeto de estudo, numa tentativa de “delimitação/identificação do que é/ou não é estruturado no léxico” (Vilela, 1979: 55)²².

Assim, segundo esta visão estruturalista, fundamentada em critérios e metodologia puramente linguísticos, o campo lexical é:

“um paradigma lexical formado pela articulação e distribuição de um contínuo de conteúdo lexical por diversas unidades existentes na língua (palavras) e que se opõem entre si por meio de simples traços de conteúdo. Isto é, o campo lexical compreende um conjunto de unidades léxicas que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas” (*Idem*: 60).

É devido a esta teoria opositiva, herdada do conceito saussuriano de “valor” (Olano, 2004: 250), que Coseriu classifica o campo lexical como uma estrutura paradigmática²³ primária (Matos, 1998: 21).

Mário Vilela (1979: 61), a partir dos trabalhos dos linguistas anteriormente mencionados, aplica as teorias estruturalistas ao léxico português e aponta a importância de vários conceitos para a análise lexical em campos lexicais: *arquilexemas*, os termos que designam as unidades correspondentes ao conteúdo total de um campo e que podem ou não existir como lexemas²⁴; os *lexemas* referem-se às unidades de conteúdo com

²² A propósito desta metodologia de análise estruturalista do léxico (lexemática) preconizada por Coseriu, *vide* Vilela, 1979: 53 - 60 ou Vilela, 1994: 32 – 33.

²³ Por relações paradigmáticas, entendem-se aquelas que se estabelecem entre as palavras com traços sémiicos comuns fora do discurso, por oposição às relações sintagmáticas que se verificam dentro do discurso (Olano, 2004: 239).

²⁴ Exemplos de arquilexemas: “coisa”, “animal”, “verbos de movimento”.

realização no sistema da língua e são constituídos por semas; *semas* são unidades menores, opondo-se entre si através de traços distintivos de conteúdo, que irão formar o *semema*, conjunto de semas que define o lexema; por fim temos a *dimensão*, que diz respeito ao critério imposto por uma oposição, ela determina o ponto de partida dessa oposição, pode conter vários lexemas²⁵.

São justamente os traços distintivos de conteúdo que vão permitir uma análise rigorosa “a fin de poder describir las oposiciones pertinentes respecto a otros lexemas y de limitar, de este modo, un campo léxico particular” (Díaz, 2004: 234).

Coseriu dá também seguimento à tipologia dos campos lexicais iniciada por Weisgerber, alargando-a e sistematizando-a, já que este apenas os dividiu em “os campos de um estrato” e os “campos de vários estratos” (Vilela, 1979: 46). Coseriu procura, assim, organizar os “princípios e critérios a que obedecem os campos numa língua e a sua caracterização em classes” (*Idem*: 65)

Na tipologia de Coseriu, o número de dimensões do campo, o modo como elas funcionam dentro desse campo, o tipo formal de oposições, a base “ôntica” das oposições e a relação conteúdo-expressão ditam a categorização dos campos. A combinação destes fatores estabelece a disposição dos campos lexicais, que são distribuídos de acordo com a sua configuração, o seu significado objetivo e a sua expressão (*Idem*: 65 – 66).

Após esta pequena abordagem das teorias linguísticas inerentes à organização do léxico em campos lexicais, é importante centrarmos agora a nossa atenção na definição de campo lexical que o *Dicionário Terminológico* nos apresenta, pois a ele fazem referência constante os novos *Programas de Português* (2008) do Ensino Básico e também, porque segundo o que apuramos com um inquérito por nós aplicado, esta é a definição seguida pela maioria dos docentes²⁶.

De acordo com o DT, campo lexical é um “conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual”²⁷. Ora, esta conceção parece-nos logo à partida bastante simplista, deixando de parte alguns aspetos linguisticamente fundamentais, que estão presentes na definição de campo lexical atrás citada, como é o

²⁵ Mário Vilela aponta como exemplo de dimensão o “grau relativo de temperatura constatada pelo sentido térmico” nos adjectivos relativos à temperatura [frio – fresco – (natural) – morno – quente].

²⁶ Cf. Parte II, capítulo II, ponto 6.2., pág. 73.

²⁷ <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>, consultado a 25/07/2011.

caso da existência das relações de oposição que estabelecem a ligação entre as unidades lexicais do campo.

Um outro aspeto que gostaríamos de realçar é o facto de a definição dada pelo DT, conduzir à perigosa confusão entre campo lexical e campo concetual. Afirma Olano (2004: 244) que, de acordo com Coseriu, o campo concetual é um conjunto de conceitos que se relacionam entre si por pertencerem à mesma área concetual, só podendo designar-se de campo lexical, se tais conceitos tiverem uma realização lexical. Acrescenta a autora que dentro de um campo concetual podem coexistir diferentes campos léxicos, o que comprova que não se sobrepõem, como leva a crer a definição do DT.

Do nosso ponto de vista e atendendo à configuração mental do léxico, adotar a definição de campo lexical do DT, no âmbito do ensino/aprendizagem da LM e da LE, poderá de certa forma prejudicar o processo de aquisição linguística do aprendente, devido às imprecisões que tal definição apresenta.

Os trabalhos que estudam a aquisição lexical comprovam que as palavras se encontram estruturadas em relação umas com as outras, através de ligações de natureza linguística e não de forma aleatória. Portanto, seguir uma definição inexata como a apresentada pelo DT poderá ser prejudicial ao desenvolvimento da competência lexical do aprendente.

É igualmente comum confundir-se campo lexical com campo semântico, duas ideias totalmente diferentes e que não podem ser usadas como sinónimos. Um campo semântico engloba em si os vários usos ou empregos de uma determinada unidade léxica (Olano, 2004: 245), distinguindo-se assim da definição de campo lexical.

Por vezes, verifica-se também uma confusão entre campos lexicais e campos associativos. Estes últimos, segundo Mário Vilela (1979: 48), “partem da relação de analogia ou contiguidade entre os significantes, entre os significados, ou, entre os significados e os significantes, conjuntamente”, numa série de associações de vária natureza, em que geralmente intervêm aspetos extralinguísticos. De acordo com o autor, “os campos lexicais, não são simples campos associativos (baseados apenas na analogia)” (*Idem*: 62), pois contrariamente aos campos lexicais, os campos associativos não podem ser delimitados, já que as associações entre os elementos que os compõem podem ser infinitas (Olano, 2004: 246) e nem sempre obedecem a critérios de índole linguística, não permitindo, por conseguinte, a sua estruturação.

Não confundir ainda, campo lexical com família de palavras. A família de palavras diz respeito ao conjunto de vocábulos que possuem um radical em comum, pelo que representa um conceito menos abrangente relativamente ao campo lexical, já que este não se limita apenas às palavras com a mesma raiz etimológica.

Não nos vamos alargar mais na exploração do conceito de campo lexical nem das suas implicações no ensino/aprendizagem de línguas, pois este trabalho visa apenas dar a conhecer brevemente os conceitos base que o orientam. Gostaríamos apenas de deixar como nota final deste ponto, uma citação de Gipper (1979: 39) que demonstra claramente que a articulação do léxico em campos é algo de inerente e natural ao humano:

“A existência dos campos não resulta de um determinado esquema. A existência da articulação linguística em campos não é o produto da fantasia humana ou de uma hipótese linguística, mas sim o simples resultado do esforço humano em representar conceptualmente a realidade extra-linguística, que é, em si, infinitamente articulada” (Gipper, 1979: 39).

Capítulo II – Leitura e Competência de Leitura

Visto que, neste trabalho, a par da competência lexical, a competência de leitura é também objeto de estudo, não poderíamos deixar de tecer algumas considerações, ainda que breves, a seu respeito, nomeadamente no que toca à sua definição. Parece-nos também importante neste capítulo procurar fazer uma distinção clara entre compreender um texto e interpretá-lo, duas dimensões fundamentais no processo de ler, capacidade que procuramos potencializar.

1. A leitura: compreensão e interpretação de texto

O texto²⁸ é o centro de toda a atividade letiva realizada quer em PLM, quer em FLE, basta atentarmos no número de obras e textos a estudar que os programas nacionais prescrevem²⁹, ou na quantidade e diversidade de textos que podemos encontrar ao longo dos manuais escolares das referidas disciplinas. É tendo o texto como motivo que, partindo dele e através dele, se realizam, previamente e posteriormente ao seu estudo, tarefas cujo objetivo será o desenvolvimento de outras capacidades que não exclusivamente a de leitura (compreensão escrita), mas também a do conhecimento explícito da língua, da expressão escrita, da expressão oral, e até da compreensão oral, no caso de textos em suporte áudio ou visual.

Devido a esta pluralidade de possibilidades de trabalho sobre a língua que o texto abre ao professor, atualmente no círculo das didáticas das línguas, já não se preconiza o trabalho do texto apenas com a finalidade de ensinar o aluno a ler, mas também e sobretudo, como forma de desenvolver junto do aprendente a competência de comunicação, herança direta daquilo a que Maria de Lourdes Dionísio chama “revolução comunicativa dos anos setenta” (Sousa, 1993: 15). O momento de leitura ocupa, assim, um lugar central na aula de língua, pois configura uma oportunidade de colocar o aluno a trabalhar a língua e os vários tipos de discurso, com um objetivo

²⁸ Neste trabalho, abordaremos o termo texto apenas na sua forma escrita, visto que não é nosso objetivo desenvolver um estudo sobre a competência oral.

²⁹ Vide a título de exemplo Ministério da Educação, 2008: 143 e 146, ou os conteúdos declarativos referentes à leitura dos diferentes anos do Ensino Secundário em Ministério da Educação, 2002: 12 – 15. Quanto ao FLE, embora este papel do texto, como núcleo das atividades em sala de aula, não surja tão evidenciado nos programas, não deixa de se verificar, por exemplo, nos manuais da disciplina.

comunicativo e instrutivo, que a nosso ver deve ser tornado claro ao aprendente para que ele se consciencialize da utilidade desses momentos³⁰. É importante sublinhar ainda, que no caso particular da LE, o texto escrito é muitas vezes o principal meio que permite ao aluno o contato direto com a língua em estudo e, portanto, com as suas especificidades linguísticas e culturais.

Seguindo uma abordagem comunicativa, tomaremos então o texto como um meio de comunicação, em que um emissor codifica uma mensagem, utilizando um determinado sistema linguístico (código), a qual será *a posteriori* recebida por um recetor que a descodificará. Porém, quando se trata da leitura no contexto do ensino/aprendizagem de línguas, esta “descodificação” não se limita à simples identificação e reconhecimento do código linguístico usado pelo emissor, é um processo bastante mais complexo, ultrapassando essa visão instrumentalista.

Ao aluno (recetor) não só é exigido que “descodifique” a mensagem recebida (o texto), como também se lhe solicita que reconfigure o significado desse texto. É a esta circunstância que se refere Maria de Lourdes Dionísio (*Idem*: 49), quando, falando de “um processo de comunicação informativo”, afirma que o recetor, agindo dentro da mesma circunferência referencial, reconstrói o que o emissor quer comunicar com a sua mensagem. Este processo reveste-se de uma natureza interativa, já que “os intercomunicantes projectam, constantemente, o seu conhecimento, o modificam e ajustam em função da informação que recebem”. Em sintonia com esta autora estão também Inês Sim-Sim e Manuela Micaelo (2006: 40), que reiteram esta interatividade do processo de leitura, decorrente de um conceito de compreensão leitora e que advém de “uma oscilação que vai desde a mera recepção de informação, associada aos modelos ascendentes, até à construção de novo conhecimento com base nos conhecimentos prévios do leitor, associada aos modelos descendentes e interactivos”.

Importa, pois, realçar que esta “natureza interativa” se processa em dois momentos. Primeiramente, o emissor (o autor), visando um objetivo de comunicação concreto, procura adotar as formas mais apropriadas para construir o sentido da sua mensagem (o texto). Posteriormente, o recetor (o leitor) reconstrói esse sentido,

³⁰ Estamos de acordo com Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro (2000: 469) quando defendem que o aluno deve tomar consciência de que o texto é portador de um sentido construído através da sua inteligência e saber pessoal, sendo um “factor de consciencialização de que saber ler é constituir-se como cidadão activo, capaz de ler para seu prazer, para se informar, adaptar-se, progredir, em suma: agir e reagir”.

utilizando a sua competência leitora, acrescentando-lhe um novo sentido que será o seu (*Idem*: 55). Assim, como confirmam Olívia Figueiredo e Rosa Bizarro (1999: 467),

“o texto apresenta-se como um conjunto estruturado de expressões comunicativas, que dialoga interactivamente como o leitor, o qual também participa na construção do(s) seu(s) sentido(s)”.

Tal como foi dito anteriormente, a leitura é um processo complexo que envolve uma rede extensa de operações cognitivas e linguísticas³¹. Contudo, parece-nos essencial realçar que este processo engloba duas dimensões distintas: compreender e interpretar. Estes termos são muitas vezes utilizados de forma aleatória como sinónimos um do outro, sem que ambos se refiram exactamente à mesma conceção da tarefa que representam.

Defendemos a ideia de que compreender um texto é uma tarefa que se relaciona com a apreensão do significado estrito do texto, enquanto interpretar um texto será algo mais relacionado com uma representação individual do leitor desse sentido original. Posto isto, parece-nos que a compreensão terá de ser anterior à interpretação, dado importante para o desenvolvimento da competência de leitura, pois demonstra que não será possível trabalhar junto do aluno a interpretação de um texto sem previamente se ter trabalhado a sua compreensão.

É também apologista desta distinção³² Maria Armanda Costa (1992: 16), que, a partir dos trabalhos de Van Dijk e Kintsch e do seu modelo de compreensão de textos³³, afirma que “o texto base corresponderá à compreensão dos significados do texto, o modelo de situação representará a sua interpretação”.

Se, por seu lado, a compreensão está profundamente dependente do conhecimento linguístico do aprendente, a interpretação, ainda que estritamente relacionada e condicionada pela compreensão, encontra-se mais fixada à experiência do leitor sobre o domínio de referência do texto e àquilo que ele já conhece a esse respeito,

³¹ Dizem Figueiredo e Bizarro (2000: 467) que “o processamento de um texto durante o acto de ler implica a articulação de uma série de processos linguísticos e não linguísticos, orientados para a construção de uma representação integrada do conteúdo do texto, e para a construção de um modelo mental de referência”. As autoras indicam como fundamentais à leitura mecanismos de ordem linguística, discursiva, enunciativa, pragmática e enciclopédica.

³² A distinção a que nos referimos está também implícita no “Domínio: Compreender e Interpretar Textos” das *Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa* para o Ensino Básico.

³³ Cf. Costa, 1992: 76.

e que irá depois relacionar com a informação retirada durante o processo de compreensão,

“associando assim o revelado ou expresso no texto com o sugerido, indexado, representado ou ainda o que o texto sugere ao leitor mesmo para além das intenções do seu autor” (Alarcão, 1991: 53).

Este fator está na origem do conjunto diverso de interpretações possíveis por parte dos aprendentes durante o estudo de um texto, dado corresponderem a representações particulares do foro pessoal, em que “o leitor integra essa informação básica [significado estrito do texto] nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já informada pelos seus conhecimentos/vivências” (Ministério da Educação, 2002: 22).

No decurso da interpretação textual, o docente deverá desempenhar o papel de moderador, de modo a gerir e negociar todas as propostas, sem que com isso se veja obrigado a aceitar aquelas que se desviam totalmente do sentido literal do texto³⁴.

Posto isto, partilhamos da opinião de Maria Armada Costa (1992: 76 – 77) de que no que concerne à leitura nas aulas de língua, afirma:

“a distinção de tais conceitos e, sobretudo, o facto de representarem comportamentos complexos que se apoiam em capacidades e conhecimentos distintos, põe em evidência situações escolares de rotina que se afiguram menos correctas”.

Será, pois, necessário corrigi-las de modo a melhorar a competência de leitura do aluno e a cumprir uma das funções principais do ato de ler, que será levar o estudante a “adquirir novos conhecimentos, participando na vida social e cultural de modo activo, discutindo, criticando e emitindo opiniões próprias, que, eventualmente, poderão ser inovadoras” (Rebelo, 1993: 48).

De modo sintético, ler será “um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói” (*Idem*:15).

³⁴ Diz o *Programa de Língua Portuguesa* (2000) para o Ensino Básico que: “Em grupo, a construção de sentidos pode alargar-se pela expressão e negociação de interpretações que respeitem as características próprias de cada obra e que valorizem aspectos contextuais” (Ministério da Educação, 2000: 19).

Assim, o objetivo último da leitura nas aulas de língua será conduzir o aprendente através da análise do texto, desconstruindo o seu sentido, para, em seguida, o reconstruir, estudando as particularidades linguísticas nele encontradas, promovendo, por fim, uma consciência crítica no aluno. Deste modo, através desse veículo de conhecimento e cultura que é o texto, ele poderá refletir acerca do mundo que o rodeia, adquirindo igualmente uma capacidade de apreciar as obras literárias, como herança cultural e fonte de conhecimento de outros mundos e épocas³⁵.

2. Competência de Leitura

Temos vindo a falar da competência de leitura como uma das competências fundamentais no desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas do aluno, visto que ela transpõe as fronteiras da aula de língua, sendo por isso, fundamental no estudo das outras disciplinas³⁶ e uma ótima ferramenta de aquisição de conhecimento e de formação ao longo da vida do aprendente enquanto ator social, cidadão crítico e consumidor/apreciador de literatura. Vejamos então em que moldes se configura um “leitor competente”, quer em PLM, quer em FLE, enumerando as particularidades e as exigências específicas requeridas a um “bom leitor” em ambas as línguas.

Como se viu no ponto anterior, a leitura é processada em torno de dois eixos: a compreensão e a interpretação. Ora, será precisamente à volta destas duas dimensões que a competência de leitura do aluno se deverá construir e desenvolver.

Assim sendo, para uma compreensão escrita proficiente, será necessária, antes de mais, uma capacidade linguística do leitor diretamente proporcional ao nível de dificuldade do texto, pois só assim ele estará apto a obter a informação essencial do conteúdo textual. Isto é, para além do conhecimento gráfico e fónico dos símbolos linguísticos (condição *sine qua non* para o processo de leitura), o aprendente deverá possuir também um conhecimento das regras do funcionamento do sistema linguístico

³⁵ Relativamente às finalidades da leitura em contexto escolar, confronte-se Ministério da Educação, 2000: 21 – 38 e vejam-se também os quadros com os descritores de desempenho para a leitura do novo *Programa de Português* para o 3º ciclo do ensino básico, os quais estão dispostos segundo uma divisão em três objectivos: “Ler para construir conhecimento(s)”, “Ler para apreciar textos variados” e “Ler textos literários” (Ministério da Educação, 2008: 127 – 129). No que concerne o Francês, consulte-se Ministério da Educação, 1999: 57, onde se encontram enumerados os três grandes objectivos para a leitura nesta disciplina, neste nível.

³⁶ Não esqueçamos que a leitura é o método de estudo mais utilizado pelos alunos.

em que se encontra redigido o texto, para que a probabilidade de surgirem obstáculos linguísticos à leitura diminua consideravelmente³⁷.

Contudo, embora seja impensável colocar um aluno que detém um baixo nível de proficiência linguística perante um texto de um nível mais avançado, é desejável colocar esse aprendente em contacto com textos que excedam apenas o suficiente³⁸ essa fasquia de dificuldade, de modo a conduzir o aluno à leitura de textos com um grau de complexidade cada vez mais elevado. Na verdade, se mantivermos o estudante permanentemente em contacto com textos que correspondam exatamente ao seu nível linguístico, ele não desenvolverá essa competência, nem progredirá enquanto leitor. Esta opinião vai ao encontro da seguinte orientação do novo *Programa de Português* para o Ensino Básico, podendo igualmente abranger o Ensino Secundário e o FLE:

“Os alunos devem contactar com textos que proporcionem experiências diversificadas e em crescendo de dificuldade, no que se refere à leitura (literária e de textos não literários), designadamente através do convívio com materiais desafiadores em termos de compreensão e de interpretação” (Ministério da Educação, 2008: 142 – 143).

Embora seja um documento utilizado sobretudo no âmbito das LE, o QEQR enumera, para além da competência linguística já referida, duas competências que considera essenciais para as intenções comunicativas dos falantes, entre as quais se encontra a leitura, e que podemos facilmente transpor para o contexto do ensino/aprendizagem da LM. São elas a competência sociolinguística³⁹ e a competência pragmática⁴⁰, duas capacidades necessárias para a leitura em LE e LM.

Como sabemos, o texto escrito é produto do seu tempo e local de produção, sendo portanto um reflexo cultural e social da época e do sítio em que foi redigido. Assim, não será possível a compreensão da mensagem, nem uma apreciação estética competente do texto, sem haver uma forte consciência sociocultural, que se prende diretamente com uma consciência sociolinguística, dado que, como é sabido, a própria

³⁷ É de salientar o importante contributo dado pelo QEQR a este nível, já que este documento apresenta uma série de descritores de proficiência (Níveis Comuns de Referência) agrupados em vários níveis para as diferentes competências (cf. Conselho da Europa, 2001: 47 – 50, para os descritores particulares relativos à leitura pp. 106 - 109).

³⁸ Entendemos aqui por suficiente, a escolha de um texto que, detendo uma complexidade linguística acima das capacidades do aprendente, não constitua um obstáculo nem uma fonte de desmotivação para a leitura do mesmo, cabendo ao professor saber avaliar essa escolha em função das necessidades específicas do estudante (cf. Conselho da Europa, 2001: 227 – 229).

³⁹ Cf. Conselho da Europa, 2001: 169 – 173.

⁴⁰ Cf. Conselho da Europa, 2001: 174 – 182.

língua é um fenómeno não só linguístico, mas também social e cultural. Tendo isto em conta, é fundamental que o aprendente possua conhecimentos acerca do contexto sociocultural em que o texto foi produzido, de forma a poder compreender a informação que o autor pretende transmitir e a desfrutar da sua estética.

Parece-nos ser crucial, sobretudo nos dias de hoje, em que a leitura compete com concorrentes tão fortes como os média e as novas tecnologias, criar nos alunos uma consciência cultural e intercultural através da leitura em LM e LE, com a finalidade de despertar neles um interesse pela descoberta cultural, de estabelecer laços de afetividade com a cultura materna e de erguer pontes de contacto com a cultura do *outro*.

Quanto à competência pragmática, ela engloba capacidades do foro discursivo, as quais, no âmbito da leitura, se prendem com a organização textual aos níveis da coerência e da coesão do discurso e capacidades do âmbito funcional, ou seja, os usos conferidos à escrita para fins comunicativos específicos. Esta competência dotará o aluno de ferramentas extremamente úteis para a aquisição de estratégias de leitura adequadas aos diversos textos com que se vai encontrando e em função do objetivo de leitura proposto, pois “é necessário que, no sujeito leitor, se articulem o conhecimento declarativo (o saber) e o processual (o saber-fazer)” (Figueiredo e Bizarro, 2000: 468).

Por fim, importa destacar uma última aptidão fundamental para o processo de leitura e que, sendo débil, impedirá a progressão das habilidades leitoras, especialmente no que toca à interpretação textual, pois um leitor competente é não só capaz de “processar a informação, analisando as expressões linguísticas em termos do seu conteúdo proposicional e/ou conceptual, mas também constrói uma representação de um modelo mental de referência” (*Ibidem*). Para que então se forme esse “modelo mental de referência” é necessário que o leitor tenha desenvolvido uma habilidade que se relaciona com o conhecimento do mundo que o rodeia, adquirido através da interação com esse mundo. Na verdade, Maria Armanda Costa (1992: 77) declara que “quanto maior for o conhecimento do mundo e a experiência, que também se adquirem através da leitura, mais competente é o leitor”. Esta posição é reiterada por Maria de Lourdes Dionísio (1993:63), na afirmação de que “a qualidade da interpretação feita dependerá, portanto, da quantidade de conhecimentos que o leitor possui”. As autoras implicam que um leitor deve possuir um vasto conhecimento referencial para poder efetuar uma leitura capaz e competente.

É a este tipo de conhecimento que, segundo Maria de Lourdes Dionísio, se referiam H. G. Widdowson e Umberto Eco, quando falavam de “conhecimento esquemático” e “competência enciclopédica”, respetivamente (Sousa, 1993: 58 – 59).

A mesma autora, através da teoria dos quadros (*frames*) de Eco (*Idem*: 58), chama a nossa atenção para a importância da competência intertextual, isto é, a capacidade de o leitor identificar relações entre diferentes textos e sem a qual “a reconstrução do sentido da grande maioria dos textos, literários e não-literários, não seria possível” (*Idem*: 59). Esta competência interliga-se, na nossa opinião, com o referido conhecimento do mundo do leitor.

Tendo em conta todas estas aptidões que concorrem para uma qualidade superior da competência de leitura, mais uma vez se acentua a ideia de que a leitura é um processo complexo, que deve ser ensinado e treinado através da aplicação de estratégias facilitadoras e de apoio a esta atividade de relevo nas aulas de PLM e FLE.

No capítulo seguinte, propomo-nos descrever uma dessas possíveis estratégias.

Capítulo III – O Campo Lexical: uma estratégia ao serviço da competência de leitura nas aulas de Português LM e Francês LE

1. O Campo lexical e a organização textual: coerência e coesão

Num estudo que visa a abordagem da leitura através de uma proposta de cariz iminentemente lexical, será necessário demonstrar de que modo uma forma de estruturação do léxico, neste caso particular o campo lexical, nos surge no texto, contribuindo para a sua organização e construção de sentido, para uma consequente compreensão e interpretação textual competentes.

A coesão textual apresenta-se como o conjunto de todos os “processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Duarte, 2004: 89). Eles podem ser de vária natureza: frásica, interfrásica, temporal, paralelismo estrutural, referencial e lexical⁴¹.

No escopo do trabalho que pretendemos desenvolver neste relatório interessa-nos explorar particularmente a coesão a nível lexical.

Inês Duarte (*Idem*: 114) afirma que a coesão lexical se dá por contiguidade semântica, isto é, “as expressões linguísticas que entram numa relação de coesão lexical caracterizam-se pela co-presença de traços semânticos (total ou parcialmente) idênticos ou opostos”⁴². Esta contiguidade semântica contribui diretamente para a coerência semântica do texto.

Relembremos, a propósito da conceção de coesão lexical que acabamos de apresentar, a definição de campo lexical apontada no ponto 4 do primeiro capítulo deste relatório⁴³:

“um paradigma lexical formado pela articulação e distribuição de um contínuo de conteúdo lexical por diversas unidades existentes na língua (palavras) e que se opõem entre si por meio de simples traços de conteúdo. Isto é, o campo lexical compreende um conjunto de unidades léxicas que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas” (Vilela, 1979: 60).

⁴¹ Vide Duarte, 2004: 90 -115.

⁴² Inês Duarte (2004: 114) aponta os seguintes tipos de contiguidade semântica: reiteração e substituição (sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia, holonímia/meronímia).

⁴³ Vide pág. 22.

Ora, parece-nos clara a conexão que se pode estabelecer entre as duas definições, visto que a própria estrutura do campo lexical está dependente essencialmente de uma relação de contiguidade semântica entre as palavras que o compõem.

Será então fácil compreender que a existência de um campo lexical, ou mesmo de vários campos lexicais relacionados entre si através de uma área concetual comum num determinado texto, pode contribuir para a sua coesão, o que também defende Mário Vilela (1995: 229) ao indicar o campo lexical como um dos principais meios de coesão lexical no texto. Não esqueçamos que o campo lexical, ao ser um sistema de estruturação do léxico que torna evidentes as redes relacionais entre as palavras, naturalmente acabará por funcionar como um elo de ligação e de progressão temática no texto.

A coerência textual, ou como lhe chama Inês Duarte, a conetividade concetual, é “um factor de textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e o nosso conhecimento do mundo” (Duarte, 2004: 115). Joaquim Fonseca (1988: 7) defende-a como a propriedade que diferencia o texto do não texto.

Joaquim Fonseca (*Idem*: 8) refere que a existência de um campo de referências (ou campo temático) e um discurso consistente são determinantes para a coerência textual, pois evitam a quebra de princípios importantes como o da não tautologia, da não contradição e da relevância.

Posto isto, a coerência textual exige do escritor, porque produz, e do leitor, porque recebe a mensagem, um vasto conhecimento referencial da área temática em que se insere o texto, pois

“la cohérence du discours écrit ou oral s’accroît en fonction du degré de familiarité du récepteur et de l’émetteur avec le domaine particulier dans lequel est situé le discours et en fonction de sa compétence lexicale” (Tréville & Duquette, 1996 : 43).

Fátima Silva (2004: 630) acentua a função determinante do léxico na coerência do discurso escrito ao afirmar que “a selecção lexical constitui um mecanismo muito

produtivo nas operações de designação, pois permite criar e manter os objectos do discurso”.

Segundo Olívia Figueiredo (2006: 529), as relações lexicais criam as condições necessárias ao desenvolvimento coerente do discurso. De acordo com a autora, as regras da coerência textual ditam que, para uma progressão congruente do texto, ele deve apresentar as novas informações seguindo uma lógica de continuidade, sendo incontornável uma certa repetição das palavras. No entanto, declara Olívia Figueiredo (*Ibidem*) que “os princípios da *relação* e da *não contradição* indicam que os diferentes enunciados de um texto devem referir-se a um mesmo campo semântico e lexical ou, na sua ausência, devem permitir fazer inferências interpretativas”.

Posto isto, torna-se evidente a forma como os campos lexicais podem contribuir para a coerência e coesão de um texto.

2. As potencialidades do campo lexical enquanto auxiliador e facilitador do processo de leitura

Este capítulo, como facilmente se depreenderá pelo seu título, trata de um contributo para a solução por nós preconizada, tendo em vista a tentativa de reduzir as dificuldades sentidas pelos discentes no domínio da leitura. Com o objetivo de atenuar estes problemas, adotamos uma estratégia que nos pareceu adequada para o efeito, pois ensinar a ler é, segundo Inês Sim-Sim (2007: 5), capacitar os alunos com instrumentos “para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes”.

Como verificamos anteriormente, o léxico é um elemento-chave na construção, decifração e co-construção de um texto, contribuindo amplamente para a coerência e coesão textuais, logo será lógico que ele seja igualmente um instrumento fundamental para a superação de obstáculos ao nível da leitura, tanto mais que na opinião de Courtillon (2003: 55) “les mots du lexique sont les piliers à partir desquels le sens se construit”.

É sobejamente sabido que “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto ou mais penoso é o processo de leitura e tanto ou menor é o seu desempenho na compreensão de leitura” (Duarte, 2011: 5), pelo que se torna urgente uma estratégia de superação dessa fragilidade que passa obrigatoriamente pelo aumento da competência

lexical dos aprendentes. Maria Armanda Costa (1992: 97) defende, neste contexto, uma intervenção lexical como forma de melhorar a competência de leitura.

Aliás, parece ir neste sentido a proposta do *Programa de Francês* para o Ensino Secundário, quando afirma que “os conteúdos lexicais, que focam os processos de construção de sentidos, visam desenvolver a competência de recepção e de análise textual” (Ministério da Educação, 2001: 90), havendo uma articulação óbvia entre a componente lexical e a leitura.

O trabalho lexical afigura-se, portanto, indispensável para o sucesso da compreensão leitora e para uma leitura fluida, pois evita que durante a leitura o aluno centre a sua atenção e os seus esforços na decifração dos significados da palavra que desconhece, ao invés de se concentrar na recolha da informação principal para a compreensão global do texto (Charbanne *et al.*, 2008: 87).

Estamos de acordo com Francis Bliss, quando a autora defende que o professor poderá auxiliar os seus alunos na leitura ao desenvolver o seu vocabulário, mas para tal “ele precisa ser capaz de usar grande diversidade de ferramentas e actividades” (Bliss, 2007: 13).

Assim, após alguma reflexão e dado o domínio de intervenção do nosso trabalho, parece-nos que um modo possível de abordar o léxico para desenvolver a competência de leitura dos alunos é a própria organização lexical, nomeadamente através dos campos lexicais, já que “l’approche de la structure du lexique peut contribuer à un meilleur enseignement/apprentissage du lexique” (Reboul-Touré, 2008: 4).

Já nos finais dos anos 60, Ullmann (1970: 274) tinha alertado para algumas vantagens da utilização dos campos lexicais no ensino das línguas, e segundo o que conseguimos apurar com um pequeno estudo por nós realizado, hoje em dia os docentes parecem convencidos dos benefícios que eles podem trazer para as suas aulas, particularmente em relação à leitura⁴⁴.

Apesar de ser esta a nossa proposta, que acreditamos ser produtiva, quer em PLM, quer em FLE, o ideal seria que o professor pudesse dedicar mais tempo das suas aulas ao ensino do léxico. No entanto, estamos plenamente conscientes de que, devido a restrições que lhe são externas (cumprimento de programas, falta de tempo para preparar atividades e materiais, primazia das estruturas de língua em detrimento do

⁴⁴ Vide Parte II, capítulo II, ponto 6.3. (pág. 74) e 6.7. (pág. 77).

léxico, etc.), o docente não se pode alargar demasiado na exploração dos conteúdos lexicais, pelo que instrumentalizar os campos lexicais ao serviço do enriquecimento do léxico se afigura como uma alternativa vantajosa, na medida em que permite o estudo de várias unidades léxicas, de forma organizada e estruturada, integrado num outro tipo de atividades que não exclusivamente lexicais.

Muitas vezes os textos que integram os manuais escolares versam sobre temas que não são familiares aos aprendentes, o que causa um impedimento à compreensão, pois, nesta situação, não se tratará somente de uma falha ao nível do vocabulário, mas igualmente ao nível dos conhecimentos respeitantes ao domínio de referência em questão. Apresentar o vocabulário desses textos, cujo assunto não é dominado pelos discentes, em campos lexicais pode ser um meio eficaz de combater essa ausência de conhecimento, fruto da falta de conhecimento enciclopédico do aluno, na medida em que o auxilia a “adquirir novos conceitos ou a reestruturar conceitos já existentes ou, ainda, a integrar conceitos novos àqueles já existentes” (Moreira, 2000: 167). Neste caso, os campos lexicais destacam-se como um suporte que permite ao aluno enriquecer o vocabulário e através dele, alargar o seu conhecimento do mundo, condições fundamentais para uma competência leitora de excelência⁴⁵. Inês Sim-Sim (2007: 8) chega mesmo a considerar que se tratam de “ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura”

Deste modo, defendemos a elaboração e construção de campos lexicais a partir das ideias-chave mais fortemente interligadas com o assunto do texto, como forma de antecipar, ou clarificar formas vocabulares desconhecidas, pois preceituamos que o ensino vocabular no âmbito da leitura se deve focar em palavras relacionadas com as ideias principais de um texto (Texas Education Agency, 2002: 20). Como se verificou no ponto dedicado ao campo lexical⁴⁶, um conjunto de campos lexicais subordinados ao mesmo domínio referencial formam o seu campo concetual, permitindo, assim, a exploração do vocabulário relacionado com certo tema ou área de referência de um texto, integrando o aluno no seu assunto e preparando a sua leitura, construindo o que Olívia Figueiredo (2005: 64) chama conhecimento prévio e que afirma ser essencial para a compreensão textual.

⁴⁵ Cf. capítulo II, ponto 2, na pág. 31.

⁴⁶ Vide capítulo I, ponto 4, na pág. 22.

Este tipo de abordagem, quando efetuada previamente ao momento de leitura, é especialmente produtiva em textos de caráter científico ou de discurso iminentemente especializado, pois antecipa um conjunto de palavras à partida desconhecidas do leitor. Não concordamos, portanto, com o ceticismo de alguns autores face à importância destes momentos antes da leitura de um texto, entre eles Jocelyne Giasson (1997: 283) que afirma que a significação de algumas palavras pode ser deduzida do contexto e que, deste modo, uma abordagem vocabular prévia é dispensável, dando o fraco argumento de que “dans la vie réelle, personne ne leur [aos alunos] expliquera les mots difficiles avant la lecture”. A autora esquece de que é fundamental estar a par da matéria sobre a qual o texto versa para que seja possível proceder à sua leitura e que esta é, justamente, a função do professor: dotar o aluno de estratégias e técnicas que o encaminhem no sentido da autonomia.

Nesta linha de pensamento, não podemos deixar de voltar a referir a importância que o léxico tem na transmissão de cultura⁴⁷, pois convém lembrar que o texto é ele próprio um produto cultural e social, logo a exploração do vocabulário de um texto, através dos campos lexicais que o compõem, é um modo de aproximar o leitor-aprendente dos aspetos culturais e sociais a ele adjacentes, indispensáveis para a sua compreensão.

Se a construção de campos lexicais é produtiva quando efetuada antes da leitura, também o é durante a mesma, numa eventualidade de os alunos expressarem um grau de resistência não previsto face a certo texto. Na nossa perspetiva, esta estratégia é mais vantajosa que outras, como o caso da utilização do dicionário, por alguns motivos já mencionados, como a economia de tempo ou a possibilidade de explorar outras palavras dentro do mesmo campo lexical. Além disso o dicionário, embora seja um instrumento fundamental no trabalho autónomo do aluno-leitor, torna-se pouco eficaz em sala de aula. Um pouco em concordância com o que acabamos de defender, dizem Charbanne *et al.* (2008: 87), sobretudo no que respeita à leitura de textos literários, que o dicionário poderá conduzir o leitor a um número alargado de “définitions encore plus abstraites et illisibles”, de entre as quais ele deverá escolher a que lhe parecer mais conveniente, pelo que o dicionário se torna ele mesmo “un texte à interpréter”.

Uma das grandes vantagens da elaboração de campos lexicais, tendo em vista a leitura de um texto, é permitir que os alunos possam relacionar palavras novas com

⁴⁷ Cf. capítulo I, ponto 2, na pág. 11.

palavras que eles já conhecem, integrando assim novos conhecimentos lexicais, que poderão aplicar posteriormente em várias situações de comunicação, incluindo outros textos. Trata-se de promover no aluno uma crescente autonomia, visto que a relação competência lexical – competência de leitura é recíproca, na medida em que se potenciam mutuamente. Quer isto dizer que quanto mais palavras se sabe mais se lê, quanto mais se lê, mais palavras se sabe (Duarte, 2011: 5).

Esta preparação lexical para a leitura que temos vindo a preconizar ao longo deste capítulo não se prende apenas com uma preocupação centrada na compreensão dos vocábulos, ou seja, do reconhecimento fonema – grafema e da associação palavra – significado. Pretende-se também que, através dos campos lexicais, mais concretamente dos elementos que os compõem, os discentes tomem consciência e se apercebam da organização que rege cada tipologia textual.

Na verdade, a propriedade de se poder aplicar a todas as tipologias textuais e de servir a todas as finalidades da leitura é outra vantagem da nossa proposta. Esta estratégia “permet d’identifier les différents types de texte en fonction du mode de distribution des éléments lexicaux dans le texte” (Tréville e Duquette, 1996 : 43), isto é, ao destacarem as redes lexicais existentes no texto, os campos lexicais podem tornar perceptível a tipologia textual, podendo até colocar em evidência os efeitos retóricos que a seleção de determinado tipo de vocabulário pode ter na estética desse texto ou no cumprimento da sua intenção comunicativa.

Acreditamos que este tipo de trabalho não tem necessariamente de corresponder à manifestação de um conhecimento explícito por parte dos alunos. Isto é, não nos parece necessário, de acordo com o perfil da turma e com o seu nível de desenvolvimento linguístico, que o aluno saiba que está a elaborar um campo lexical ou que regras orientam a sua construção, já que esse não é o objetivo primeiro. Todavia, tais conhecimentos linguísticos devem ser exigidos ao professor, para que ele conduza adequadamente os aprendentes ao longo da atividade.

Estas atividades em que o léxico é trabalhado por meio de campos lexicais possibilitam ao aprendente a leitura de textos com um grau de complexidade cada vez maior, evitando constrangimentos, ao proporcionar uma melhor compreensão (Moreira, 2000: 170).

Nos anos 80, época em que o léxico ganha notoriedade no seio da didática das línguas em parte graças ao advento da abordagem comunicativa, Crow e Quigley (1985:

500) anunciavam que uma abordagem lexical fundamentada nos princípios da semântica estrutural poderia ser produtiva, porém, lamentavam-se que ainda não existiam estudos empíricos suficientes que pudessem comprovar esta teoria.

O que relatamos na segunda parte deste relatório é justamente um ensaio prático baseado nessa hipótese, contemplando os campos lexicais como uma estratégia de desenvolvimento lexical. Tendo em vista a superação de dificuldades ao nível da leitura, procuramos dar o nosso contributo para as teorias de ensino desenvolvidas dentro do quadro da Linguística Aplicada.

Parte II – Exposição Prática

Capítulo I – Prática Letiva em Português LM e Francês LE

1. Contexto da investigação

1.1. A escola

A investigação que aqui apresentamos foi desenvolvida no âmbito do estágio de formação profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e da Língua Estrangeira (Francês) no Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estabelecimento de ensino que nos recebeu para o efeito foi a Escola Secundária Eça de Queirós, situada na Póvoa de Varzim, cidade pertencente ao distrito do Porto.

A designação atual da escola ocorreu em 1974, sendo anteriormente conhecida como o Liceu Nacional da Póvoa de Varzim.

O edifício da ESEQ é típico da arquitetura do Estado Novo. É constituído por um edifício único, que tem sido remodelado ao longo dos anos, acompanhando a evolução do sistema de ensino, procurando responder às suas novas necessidades e requisitos, como forma de criar um espaço agradável e propício ao desenvolvimento do seu projeto educativo, assim como ao bom funcionamento das práticas letivas e ao convívio social de toda a comunidade escolar.

A ESEQ é uma escola extremamente bem equipada de materiais informáticos e de novas tecnologias, mantendo estes equipamentos atualizados e à disposição dos docentes e alunos, para que deles possam usufruir durante e após o tempo letivo. Aliás, a ESEQ detém uma rede informática que possibilita a existência de um computador com permanente acesso à internet em praticamente todas as salas do seu edifício, uma mais valia quer para professores, quer para alunos.

Esta instituição escolar oferece aos seus jovens apoio e acompanhamento, através do Serviço de Psicologia e Orientação e do Núcleo de Apoio Educativo, que não se limitam apenas ao atendimento dos alunos que procuram estes serviços. Estes órgãos são responsáveis por várias ações informativas ao longo do ano letivo, consciencializando alunos, professores, funcionários e pais para várias problemáticas atuais respeitantes ao ensino e à juventude.

Com uma média de 1000 alunos, sobretudo frequentadores do Ensino Secundário⁴⁸, sendo que 90% frequenta cursos para prosseguimento de estudos e 10% cursos tecnológicos, oriundos essencialmente da classe média e média-alta⁴⁹, esta escola possui um corpo docente de cerca de 135 professores, a grande maioria pertencentes ao quadro da escola e um grupo de pessoal não docente, com cerca de 50 funcionários, já com largos anos de atividade na escola, proporcionando assim um ótimo ambiente relacional entre todos os membros da comunidade escolar, que se sente de imediato ao entrar nas imediações da escola.

A ESEQ e os seus educadores tentam formar os seus alunos dentro das linhas axiológicas do respeito e da responsabilidade, incitando-os ao desenvolvimento de um espírito atento e crítico, munindo-os de ferramentas para a construção de um futuro promissor e tornando-os cidadãos ativos e conscientes do seu papel enquanto atores sociais.

A comunidade à qual a ESEQ pertence vê esta escola como uma instituição exigente que conduz os seus alunos a bons resultados académicos, incutindo-lhes hábitos de bom comportamento, não se verificando portanto casos graves de indisciplina⁵⁰.

Estas linhas orientadoras para a educação dos seus estudantes encontram-se enumeradas e descritas nas linhas que compõem o Projeto Educativo e o Regulamento Interno da ESEQ⁵¹.

As suas particularidades de funcionamento, assim como a sua gestão e políticas educativas, valeram a esta escola um Contrato de Autonomia, que lhe permite responder qualitativamente melhor às necessidades de toda a instituição.

1.2. As turmas

O nosso estágio foi realizado alternadamente entre três turmas, cujas atividades letivas acompanhamos ao longo de todo o ano: um 7º ano do Ensino Básico em Língua

⁴⁸ No ano letivo de 2010/2011 apenas se verificou a existência de uma turma do Ensino Básico (7º ano).

⁴⁹ Dados do relatório de avaliação externa das escolas de 2006, disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf, consultado a 02/08/2011.

⁵⁰ Vide nota anterior.

⁵¹ Estes documentos encontram-se disponíveis online em <http://www.eseq.pt/>

Portuguesa e Francês nível 1 (iniciação), um 11º ano do Ensino Secundário em Português e um 11º ano em Francês nível 5 (continuação).

1.2.1. 7º Ano do Ensino Básico (Língua Portuguesa e Francês LE)

A turma do 7º ano é constituída por 26 alunos, 12 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos, perfazendo uma média de 12 anos.

De acordo com um inquérito interno aplicado aos alunos no início do ano, para que o diretor de turma procedesse à caracterização da mesma⁵², a maioria destes discentes habita na Póvoa de Varzim, e provém de um nível sócio-económico médio-alto, embora se verifique um ou outro caso de alunos com algumas dificuldades financeiras.

Os pais dos aprendentes estão bastante presentes na vida escolar dos seus educandos e procuram envolver-se ao máximo nas atividades escolares. O seu nível de escolaridade oscila entre o 9º ano e a licenciatura, havendo casos de pais com mestrado (4 pais) e doutoramento (1 pai). As suas atividades profissionais variam entre profissões ligadas à indústria, ao comércio, a serviços vários e a profissões liberais.

A maioria dos alunos do 7º ano revela um desenvolvimento cognitivo elevado, embora careçam de uma certa autonomia e acusem dificuldades de concentração, assim como de atenção, devido à sua excessiva atividade. Alguns demonstram ainda falta de hábitos e métodos de trabalho.

Estes discentes possuem elevadas expectativas quanto ao seu futuro, havendo um grande número de elementos que pretende ser médico ou veterinário, o que poderá explicar o seu alto nível de motivação e interesse demonstrados nas aulas.

Nesta turma não se verificam retenções em anos anteriores e grande parte dos alunos tem explicações ou frequenta ATLs ou centros de estudos.

No 7º ano não há dificuldades no cumprimento de regras, havendo portanto um bom ambiente de trabalho entre colegas e entre alunos e professores, criando as condições ideais para o desenrolar tranquilo e rentável das aulas.

⁵² Estes inquéritos encontram-se no Dossier de Turma, que contém ainda outro tipo de documentos, tais como correspondência entre a escola e os pais ou os vários professores, atas dos Conselhos de Turma, fichas individuais de avaliação periódica de cada aluno, entre outros. Este dossier, como o das outras turmas, está disponível para consulta por qualquer docente da turma na sala dos professores da ESEQ.

A título de curiosidade, apenas 7 alunos afirmam ter como disciplina preferida Língua Portuguesa.

1.2.2. 11º Ano do Ensino Secundário (Português LM)

O 11º ano de Português é uma turma do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, pelo que praticamente a totalidade dos alunos pretende seguir estudos superiores, nomeadamente, o curso de Arquitetura.

O facto de os interesses destes adolescentes se direcionarem sobretudo para as artes visuais talvez explique a forte desmotivação e fraca participação nos trabalhos das aulas de Português. Os alunos não vêem nesta disciplina grande interesse para a sua formação futura, ignorando que, na grande maioria dos casos, as diferentes manifestações artísticas se encontram estritamente interligadas, como é o caso da pintura e da literatura.

A turma é constituída por um número reduzido de 16 alunos, cujas idades se situam no intervalo entre os 15 e os 18 anos, sendo a média de idades 16 anos.

Segundo os dados presentes no dossier da turma, a escolaridade dos pais destes alunos variam entre o 4º ano e Mestrado. As suas profissões estendem-se pelas áreas do comércio, do ensino, da engenharia e do setor empresarial.

Verifica-se um caso de reprovação anterior na disciplina de Português, sendo que 3 alunos reconhecem ter dificuldade nesta disciplina e 8 frequentam explicações.

Na verdade, esta turma revela profundas deficiências relativamente às competências essenciais da disciplina de Português, estando a sua proficiência linguística muito abaixo do que seria esperado neste nível de ensino.

Apesar das sérias dificuldades e do desinteresse pela disciplina, expressa muitas vezes na apatia dos alunos durante as aulas, a turma proporciona um ambiente propício para o desenrolar dos trabalhos letivos, realizando as tarefas propostas com algum empenho, mostrando vontade de superar as dificuldades.

Note-se ainda que um dos aprendentes sofre de dislexia, sem no entanto usufruir de qualquer tipo de acompanhamento particular. Não obstante, os docentes das várias disciplinas foram alertados para esta circunstância, prestando-lhe especial atenção, encontrando-se impedidos de o penalizar por eventuais erros de ortografia nos trabalhos de avaliação.

1.2.3. 11º Ano do Ensino Secundário (Francês LE)

A turma de 11º de Francês resulta da junção de 3 turmas diferentes: duas turmas do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e uma turma do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Assim, a turma é constituída por 9 discentes, entre os 15 e os 18 anos, sendo a médias das idades 17 anos.

Os pais destes alunos possuem níveis de escolaridade que variam entre o 4º e o 12º ano. Quanto às suas atividades profissionais, estas dividem-se entre a construção civil, as atividades domésticas, o pequeno comércio, a função pública, entre outras.

As ambições académicas destes alunos são baixas, já que a maior parte pretende apenas concluir o Ensino Secundário.

Particularmente no que à disciplina de Francês diz respeito, esta turma mostra-se fortemente desmotivada para o estudo da LE, apontando como motivo uma experiência desagradável em ano letivo anterior.

Este 11º ano exhibe graves lacunas nas competências linguísticas em língua francesa e os alunos manifestam profundas dificuldades em colmatar estas intensas falhas, o que, aliado a débeis hábitos de trabalho e pouco estudo autónomo, se traduz num nível linguístico muito abaixo do esperado⁵³.

Todavia, os discentes fazem um constante esforço no sentido de participarem nas actividades das aulas e na realização dos trabalhos propostos, notando-se uma crescente motivação para a disciplina, revertendo-se esse empenho em 100% de resultados positivos no término do ano letivo, quando no início se verificavam 50% de negativas.

2. Observação do problema

Sabendo que teríamos de realizar um relatório de final de estágio em que relatássemos uma experiência de investigação-ação, visando a implementação de um projeto de intervenção que procurasse solucionar um problema ao nível do ensino/aprendizagem das turmas disponibilizadas para a nossa iniciação à prática letiva,

⁵³ De acordo com o QCER, estes alunos deveriam situar-se dentro dos níveis B dos referenciais de proficiência linguística, mas situá-los-íamos nos níveis A.

preocupamo-nos desde logo em diagnosticar uma área problemática na qual pudéssemos então intervir.

Nos primeiros três meses após o início do ano letivo, com a diária observação das aulas, começamos a perceber que existiam vários problemas comuns às várias turmas com que trabalhávamos, apesar dos seus diferentes níveis de ensino e das suas características próprias enumeradas e descritas nas páginas anteriores.

Assim, chegamos até à leitura como uma das competências onde os alunos das várias turmas apresentavam algumas dificuldades.

Nos alunos do 11º de Português e de Francês, tal debilidade era flagrante e evidente em ambas as disciplinas apenas pela observação das atividades de leitura realizadas nas aulas. Os alunos revelavam grandes constrangimentos durante a leitura em voz alta, hesitando em certas palavras, lendo com ritmo e entoação desadequados, não respeitando regras de pontuação, não respeitando as características fonéticas da LE, entre outros aspetos que deixavam transparecer a sua incapacidade em proceder a uma leitura competente em sintonia com a competência linguística esperada neste nível de escolaridade. Também durante os questionários, orais e escritos, de interpretação textual, os resultados ficavam muito aquém do esperado. Aqui já não era só a desmotivação que conduzia os discentes à não participação e envolvimento nas tarefas, mas principalmente a não compreensão do que fora lido, sendo tal transparente nas respostas completamente erróneas que em pouco ou nada contemplavam o conteúdo textual.

Quanto ao 7º ano, no que à disciplina de Francês diz respeito, este seria o primeiro ano em que os alunos entrariam em contacto com esta língua, pelo que a estratégia que neste relatório preconizamos não se colocaria tanto ao nível da superação de um problema, mas sim como algo que poderia potencializar a aprendizagem inicial desta nova língua e a evolução dos aprendentes enquanto leitores de Francês.

Todavia, quanto à disciplina de Língua Portuguesa, ainda que os discentes, como já foi referido, possuísem firmes capacidades linguísticas e se empenhassem ativamente nas atividades das aulas, no que concerne à leitura, estes alunos evidenciavam algumas dificuldades, essencialmente ao nível da compreensão e interpretação textual. Este problema não se fazia sentir apenas em Língua Portuguesa, já que, de acordo com o Dossier de Turma, os professores das várias disciplinas expressavam alguma inquietação face a esta circunstância ao manifestarem que a turma

sofre de dificuldades na compreensão e interpretação dos conteúdos, prejudicando-se assim nos seus resultados escolares. De assinalar ainda que, relativamente às aprendizagens específicas, os professores eram advertidos para conferirem prioridade absoluta à superação das dificuldades no domínio da língua portuguesa, especialmente na compreensão oral e escrita.

Após o diagnóstico do problema, começámos de imediato a projetar estratégias e atividades que nos pudessem conduzir à supressão desta dificuldade dos alunos, para que as pudessemos aplicar já nas primeiras aulas lecionadas por nós e posteriormente refletir sobre os seus efeitos.

Vejamos então algumas dessas atividades realizadas em aula.

3. Atividades realizadas em sala de aula

3.1. Português Língua Materna

3.1.1. 7º Ano

As primeira aulas lecionadas ao 7º ano (dois blocos de noventa minutos) foram ministradas na primeira semana do segundo período do ano letivo, integradas num conjunto de aulas dedicadas ao estudo do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen *O Cavaleiro da Dinamarca*, tendo-nos sido proposto trabalhar o episódio relativo à estadia do Cavaleiro, personagem principal da obra, na cidade italiana de Florença.

Após a realização de uma ficha de trabalho com o intuito de verificar se os alunos tinham lido o referido episódio, procedeu-se a uma leitura em voz alta do excerto a analisar na presente aula, correspondendo ao segmento descritivo da cidade de Florença⁵⁴.

Perguntou-se aos discentes a que categoria da narrativa correspondia aquela passagem textual, ao que responderam prontamente que se tratava de uma descrição de Florença. No entanto, quando o docente solicita que especifiquem que áreas da atividade humana são focados pelo narrador, todos os alunos hesitam, não conseguindo dar a resposta correta.

⁵⁴ Vide anexo 1 na pág. 92.

Então o professor pede que os aprendentes enumerem os elementos presentes no texto que compõem a descrição da cidade e regista-os no quadro à medida que vão sendo ditos.

Depois desta tarefa, o professor solicita que a turma organize a lista dividindo as palavras em dois grupos distintos, colocando em cada coluna uma pista: edifício e loja respetivamente, não dando mais informações.

Assim, os alunos em conjunto, orientados pelo professor através da interação vertical e horizontal, constroem as seguintes listas:

Edifício	Loja
telhados vermelhos	coiros
torres	colares de coral*
campanários*	armas
cúpulas*	pratos de estanho* e prata
velha ponte	lãs
largas praças	sedas
igreja	jóias de ouro

*palavras cujo significado os discentes desconheciam

Logo que terminaram de ordenar as palavras, os discentes depressa identificaram o objetivo da questão que despoletou esta atividade: *quais as áreas da atividade humana focadas pelo narrador na descrição de Florença?* Respondendo imediatamente: a arquitetura e o comércio.

Ora, esta construção destes dois campos lexicais, “elementos arquitetónicos”, e “produtos comercializados em Florença”, permitiu que os aprendentes depressa percebessem que a descrição da cidade apresentada pelo narrador se construía em dois eixos, a arquitetura e o comércio da cidade, colocando em destaque as características de Florença relativamente a essas áreas.

Provavelmente, sem esta tarefa, os alunos também conseguiriam atingir o objetivo inicial de identificar as áreas evidenciadas na descrição, contudo estariam mais dependentes do questionário orientado do professor e não se aperceberiam de modo tão eficiente dos moldes em que esta descrição foi construída, pelo que a atividade se mostrou bastante útil como estratégia de análise de texto ao nível da micro e macro estrutura.

No seguimento desta tarefa, e porque a Póvoa de Varzim é uma cidade sobejamente conhecida pela sua atividade piscatória, pedimos que cada aluno indicasse a primeira palavra de que se lembrava quando ouvia a palavra “pesca”⁵⁵.

A lista obtida foi a seguinte:

pescador; cana de pesca; peixe; pescaria; peixaria; peixeira; mar; barco; fio de nylon; rede; lulas; cardume; bóias; pescar; atum; anzol; bacalhau; caranguejo; sardinha, polvo; pescada; salmão; sushi; isco; peixe-espada.
--

Como trabalho de casa os alunos teriam de organizar estas palavras seguindo o critério que no seu entender seria o mais adequando.

Para além de se ter revelado uma atividade motivadora, dado o grande entusiasmo com que foi recebida, obtivemos trabalhos cujo conteúdo importa considerar com atenção, pois reflete algo que fizemos questão de realçar na exposição teórica deste relatório⁵⁶. Grande parte dos trabalhos entregues pelos alunos, concretamente 11 em 25 recebidos, demonstram que organizamos intuitivamente as palavras segundo as suas relações semântico-lexicais, recorrendo para isso aos campos lexicais, senão vejamos os “grupos” em que alguns alunos organizaram as palavras em questão: “peixes”, “materiais com que se pesca”, “profissões”, “local de trabalho”, entre outros⁵⁷.

Embora não haja um rigor total na construção destes campos lexicais, porque também não há, nem se pretende que haja um conhecimento declarado das regras que regem a formação destes campos por parte dos alunos, esta tarefa confirmou que, de facto, o nosso léxico mental está articulado segundo uma rede de relações semânticas entre as palavras.

Ainda durante o segundo período, lecionamos mais dois blocos de noventa minutos no 7º ano, desta feita consagrados ao estudo do texto poético. Para a primeira aula optámos por trabalhar o poema *O Menino Grande* de Sebastião da Gama⁵⁸, incluído no manual adotado para a disciplina⁵⁹; para a segunda aula selecionamos o poema *Amigo* de Alexandre O’Neill⁶⁰, já que o tema da amizade é bastante caro a esta faixa etária e podemos integrá-lo nos principais valores associados à infância.

⁵⁵ A palavra “pesca” funciona como arquilexema da atividade proposta.

⁵⁶ Vide Parte I, capítulo I, ponto 4, pág. 22.

⁵⁷ No anexo 2 na pág. 93, apresentamos alguns exemplos destes trabalhos.

⁵⁸ Vide anexo 3 na pág. 96.

⁵⁹ COSTA, Fernanda e MENDONÇA, Luísa (2010). *Palavras a Fio 7*, Porto, Porto Editora.

⁶⁰ Vide anexo 4 na pág. 97.

Escolhemos também explorar este poema de O'Neill na aula, porque, ao ser um autor proposto para o 8º ano⁶¹, quisemos pôr à prova as competências dos discentes no que à sua competência de leitura diz respeito, pondo-os a trabalhar um texto indicado para um nível de escolaridade mais elevado.

Começamos a primeira aula por uma apresentação biográfica de Sebastião da Gama, procedendo-se posteriormente à exploração do título do poema como atividade de pré-leitura.

A partir do título, escrito no quadro pelo docente para que não houvesse influência do texto nas respostas, os aprendentes colocaram várias hipóteses acerca da temática da composição poética em estudo, evidenciando-se claramente a predominância da *infância* enquanto tema central transversal a todas elas, sugerida pela palavra “menino” presente no título.

Depois da leitura do poema, os alunos confirmaram as suas suposições quanto ao tema do mesmo: a infância. É neste momento que o professor pede à turma que identifique todas as palavras do poema que se relacionam com essa temática, como forma de justificar com elementos textuais a confirmação das hipóteses formuladas.

A turma destaca as seguintes palavras: joguei, escondidas, baloiços, bolas, berlindes, papagaios, automóveis de corda, cavalinhos, brinquedos, bibes, menino, alegria ingénua, brincar, ria, salte. Todas estas palavras são registadas no quadro, para que agora em conjunto, os alunos as organizem, de forma similar ao que já tinha sido feito com a palavra “pesca” em aula anterior.

Em interação vertical e horizontal e com a orientação do professor, que se revelou fundamental na centralização da atenção da turma para o objetivo da tarefa, os discentes elaboraram as seguintes listas:

<u>Atividades ligadas à infância</u>	<u>Brinquedos e brincadeiras</u>	<u>Sentimentos relacionados com a infância</u>	<u>Outras palavras que remetem para a infância</u>
jogar, brincar, rir, saltar.	escondidas, baloiços, bolas, berlindes, papagaios, automóveis de corda, cavalinhos, brinquedos.	Alegria ingénua.	Bibe, menino.

⁶¹ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000), *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II, 7ª edição, Lisboa, Ministério da Educação, pág. 34.

Como se pode constatar, parece que o critério seguido é novamente o das relações semântico-lexicais entre os vocábulos listados, tomando a forma de campos lexicais, cujos arquilexemas se encontram sublinhados. No entanto, a finalidade desta tarefa não se prendia tanto com o perceber a forma como os aprendentes organizariam as palavras relevadas do poema, mas sim mostrar-lhes, através desta organização, a forma estilística de que o poeta se serviu para transmitir e remeter o leitor para a ideia de infância.

Creemos que esta atividade contribuiu largamente para o trabalho de análise interpretativa que depois se realizou em torno do poema, tendo esta fase decorrido de forma bastante positiva, com uma ótima participação qualitativa dos discentes.

Na segunda aula, começamos por abordar o poema *Amigo* de Alexandre O'Neill, de forma semelhante à adotada anteriormente com o poema de Sebastião da Gama, dando algumas indicações bibliográficas sobre o autor e explorando identicamente o título da composição.

Foi registado o título no quadro e imediatamente os alunos identificaram o tema do texto: a amizade. Foi solicitado explicitamente aos alunos que formassem um campo lexical em torno da palavra “amizade”, de forma a prever alguns vocábulos que eventualmente pudessem surgir no poema, numa espécie de atividade contrária à efetuada na aula precedente: em lugar de procurar no texto as palavras que remetem para o tema da composição poética, agora importa tentar antevê-las, dando outra perspetiva aos aprendentes de uma possível etapa na construção e redação de um texto poético, processo que eles mesmos iriam experimentar no final desta aula.

Assim, os discentes em conjunto elaboraram o seguinte campo lexical, cujo arquilexema é a palavra “amizade”:

amizade, inimigo, companheiro, carinho, solidariedade, sinceridade, brincadeira, ajuda, verdade, apoio, audácia, amigo, brincalhão, segredo, entreajuda, amigável, alegria, bondade, felicidade, compreensão, maluquice, confidente, respeito.
--

É fácil de verificar que seria possível dividir este conjunto em outros subconjuntos eles próprios campos lexicais, como por exemplo, aglomerar as palavras amizade, carinho, solidariedade, alegria, felicidade, respeito e teríamos o campo lexical “sentimentos ligados à amizade”, ou ainda a título de exemplo, juntar as palavras companheiro, sinceridade, audácia, amigo, brincalhão, amigável, bondade,

compreensão, confidente e formar o campo lexical “qualidades que um amigo deve ter”. Contudo, tal não era a finalidade da tarefa. Apenas importava prever algumas palavras relacionadas com o tema que pudessem eventualmente ocorrer no poema, preparando assim a turma para o trabalho de compreensão e interpretação textual.

Aquando da leitura do poema, os alunos identificaram logo no texto algumas das palavras que eles próprios tinham indicado, como é o caso de “amigo”, “inimigo” e “verdade” e curiosamente, apontaram também palavras que remetem para algumas daquelas que tinham tentado prever, tais como “sorriso” e “festa” (alegria, felicidade, brincadeira).

Posto isto, os alunos começaram a construir uma análise do poema, relacionando as palavras com as ideias que elas transmitem, acabando por conseguir atingir satisfatoriamente os objetivos estabelecidos para a análise do texto⁶².

Esta associação entre palavras e ideias, tornada bastante evidente sobretudo devido à construção dos campos lexicais, revelou-se muito produtiva numa tarefa adaptada de um dos materiais disponibilizados pelo site da Escola Virtual⁶³ nos conteúdos do 8º ano relativos ao poema estudado. Nesta atividade, os alunos, através de uma ficha de trabalho por etapas⁶⁴, teriam de elaborar um poema submetido à temática da amizade, podendo partir do campo lexical que eles próprios tinham construído no início da aula. Com esta tarefa, a turma pôde experimentar o processo de criação poética. No anexo 5 da página 98 apresentamos alguns dos trabalhos resultantes dessa tarefa.

A nossa intervenção na turma do 7º ano cessou no terceiro período, no mês de maio, com dois blocos de noventa minutos dedicados ao estudo do texto dramático *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres.

Em aulas anteriores os alunos tinham estudado a biografia da autora e lido com a professora orientadora o prólogo da obra, pelo que seria nesta aula que começariam a estudar o texto propriamente dito.

⁶² Entre outros, os objetivos principais da análise do poema eram: identificar o tema e assunto e reconstruir a definição de amigo dada pelo sujeito poético.

⁶³ www.escolavirtual.pt.

⁶⁴ Vide apêndice 1 na pág. 120.

Depois da audição da leitura de um excerto do início da obra⁶⁵, resolvemos aplicar a elaboração de campos lexicais como estratégia facilitadora do processo de leitura, logo na análise da primeira didascálica introdutória do texto⁶⁶.

Assim, após uma breve discussão acerca do excerto que acabara de ser lido, durante a qual os discentes expuseram as suas primeiras impressões sobre a história e as suas personagens, revelando alguma desmotivação para o seu estudo, patente no descontentamento geral com que a obra foi recebida, o docente pediu que os alunos indicassem quais as funções gerais das didascálicas e qual a função específica daquela que abria a obra em estudo. Prontamente responderam que tal didascálica apresentava e descrevia o local onde se desenrola a ação da obra. Depois de os alunos descreverem por palavras suas o espaço da ação, o professor solicitou que em grupos de três refletissem sobre o valor da cor branca e da transparência tão presentes nesse espaço e cuja simbologia é fundamental na compreensão global da obra. Para tal, os discentes deveriam recorrer às sensações para as quais essas cores remetem.

Findo o tempo de reflexão, o professor pediu que cada grupo partilhasse as suas conclusões. Foi registada a seguinte lista no quadro: calma, tranquilidade, inocência, ausência, paz, pureza, limpeza, vazio.

A partir desta lista que poderíamos denominar como o campo lexical das “sensações despertadas pela cor branca e transparente”, os alunos deveriam construir a sua interpretação de uma possível simbologia destas cores, que depois viria a ser confirmada ou não no decorrer do estudo da obra.

Na verdade, a turma obteve bastante sucesso nesta tarefa, pois conseguiu alcançar uma interpretação da simbologia da cor branca e transparente, bastante próxima da que era esperada e que de facto corresponde à realidade do contexto da obra.

Parece-nos que, para o êxito desta tarefa, contribuíram a sensibilidade dos discentes, que sempre se mostrou mais apurada do que o esperado nas suas idades e igualmente a elaboração do campo lexical das sensações relacionadas com aquelas cores, que lhes permitiu projetar uma simbologia, que em muito serviu aos alunos ao longo do estudo da obra, pois permitiu-lhes começar a compreender melhor o texto, atenuando assim o descontentamento com que iniciaram o seu estudo.

⁶⁵ Embora se trate de um texto dramático, esta obra não se encontra estruturada em atos e cenas, pelo que consideramos o excerto referido como o correspondente ao que seria a primeira e segunda cenas.

⁶⁶ Vide anexo 6 na pág. 104.

Com a execução destas atividades, acreditamos ter contribuído em parte para a resolução das dificuldades da turma ao nível da compreensão e interpretação dos conteúdos, ao ajudá-los a utilizar, ainda que de forma não explícita ou consciente, estratégias autónomas de apoio a estas duas dimensões que compõem o processo de leitura e que são essenciais para o sucesso escolar não só em Língua Portuguesa, mas também nas outras disciplinas.

Se atentarmos nas médias das percentagens obtidas por estes alunos nos grupos de interpretação textual de três testes realizados nos três diferentes períodos, verificaremos, que apesar das circunstâncias próprias que presidiram a cada teste⁶⁷, a oscilação dos valores é mínima, tendo-se verificado o valor mais alto no penúltimo teste realizado nesse ano letivo:

1º teste do 1º período	1º teste do 2º período	1º teste do 3º período
70%	63%	73%

3.1.2. 11º Ano

A nossa intervenção no 11º de Português começou no mês novembro, durante o 1º período do ano letivo, em dois blocos de noventa minutos dedicados ao estudo do texto publicitário, no conjunto de uma unidade didática consagrada ao texto argumentativo.

Para estas aulas, dadas as características da turma em questão⁶⁸, pensámos ser motivador e estimulante para os alunos, adaptar aos objetivos do nosso projeto de investigação uma atividade proposta por Idalina Ferreira, Purificação Silvano e Sónia Rodrigues, aquando do 2º encontro de *Linguística na Formação de Professores de Português*⁶⁹.

Tendo os alunos já estudado alguns textos publicitários e estando já cientes das características particulares deste tipo de texto, começamos por informar os alunos de que a publicidade que iria ser trabalhada naquela aula pertenceria à área do turismo.

⁶⁷ Entendemos por estas circunstâncias, fatores como a dificuldade do texto apresentado no teste, a dificuldade das perguntas que compõem o grupo de interpretação textual, as capacidades cognitivas e o nível de competência linguística de cada aluno, entre outras.

⁶⁸ Cf. ponto 1.2.2 deste capítulo, pág. 46.

⁶⁹ Encontro realizado nos dias 12 e 13 de Julho de 2010 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Depois de uma breve conversa sobre as experiências turísticas dos discentes, o professor pediu que a turma indicasse uma lista de verbos que eventualmente poderíamos encontrar numa publicidade a um destino turístico. Obviamente a intenção desta tarefa seria a construção do campo lexical “verbos alusivos à área do turismo”. Foram enumerados os verbos abaixo indicados:

viajar, conhecer, explorar, experienciar, relaxar, descansar, aventurar, partir, experimentar, desfrutar, percorrer, sentir, aproveitar, divertir, mergulhar, caminhar, passear, visitar, apreciar.

Também se perguntou aos discentes, qual o modo verbal em que à partida ocorreriam estes verbos, ao que imediatamente responderam: “No imperativo, para aliciar as pessoas a viajar.”.

Seguidamente, o docente convidou os estudantes a verem a publicidade objeto de estudo nesta aula, dando algumas indicações de visualização: identificar o produto vendido, as suas características e o público-alvo.

Após verem o vídeo promocional do Turismo de Portugal⁷⁰ e de responderem às questões inicialmente colocadas, os discentes centraram a sua atenção nos imperativos usados no texto⁷¹ e na funcionalidade dos mesmos. Após constatarem que tinham previsto alguns verbos que acabaram por aparecer no texto (desfrutar, relaxar, mergulhar), os alunos, em interação horizontal, orientados pelo professor, discutiram e analisaram o valor expressivo da sua utilização no texto, chegando a conclusões bastante interessantes, como por exemplo, os verbos relaxar e desfrutar remeterem de imediato para uma sensação de calma, tranquilidade e descanso, algo de que as pessoas gostam durante as suas férias; o verbo mergulhar, metaforizado, convida o consumidor a um envolvimento, a uma comunhão com o produto vendido: Portugal.

Embora nos pareça que a análise deste texto publicitário poderia ter decorrido com êxito sem a elaboração de qualquer tipo de campo lexical, acreditamos que a construção do campo lexical “verbos alusivos à área do turismo” se revelou profícua para a compreensão dos mecanismos próprios do texto publicitário que estão ao serviço da sua finalidade retórica: a promoção e o consumo de um dado produto, neste caso em particular, a promoção do turismo em Portugal. Esta atividade revelou-se também motivadora, sendo realizada com grande envolvimento e dinamismo da turma, algo

⁷⁰ É possível ver este vídeo no endereço http://www.youtube.com/watch?v=Oh3W1_x7KbY.

⁷¹ A transcrição do texto do vídeo apresentado encontra-se no anexo 7 na pág. 105.

bastante difícil de conseguir, sobretudo no início do ano letivo, período em que decorreu esta aula.

A segunda intervenção nesta turma foi durante o mês de dezembro, já com o primeiro período a chegar ao fim, em dois blocos de noventa minutos.

Ainda no âmbito do texto argumentativo, estas aulas tiveram como elemento central de todas as atividades o *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira. O estudo deste texto próprio da argumentação barroca foi iniciado com grande desmotivação e desinteresse por parte da turma. Nas primeiras aulas, verificamos, após uma cuidada observação, que um dos motivos que originava esta reação negativa era justamente a difícil compreensão da escrita barroca de Vieira, sobretudo ao nível das relações lógicas entre as frases, nomeadamente a subordinação, conteúdo que os discentes claramente não dominavam.

De acordo com estas circunstâncias, resolvemos produzir uma ficha de trabalho com uma parte informativa e outra com exercícios de aplicação acerca da relação de subordinação entre as frases, com especial enfoque nas orações subordinadas adverbiais⁷².

Entretanto, durante a elaboração da parte informativa de tal ficha, tomámos consciência de que o que estávamos a fazer quando apresentávamos aos alunos a lista de conjunções e locuções pertencentes a cada relação de subordinação, era no fundo a elaboração de campos lexicais (“conjunções e locuções causais”, “conjunções e locuções concessivas”, etc.). Esta reflexão levou-nos a reformular a nossa estratégia.

Assim sendo, resolvemos interromper o estudo do sermão de Vieira e deter a atenção da turma nas orações subordinadas adverbiais. Para o efeito, começamos por pedir aos alunos que enumerassem os tipos de orações subordinadas adverbiais que conheciam, assim como, as respetivas conjunções ou locuções. Este momento revelou-se bastante infrutífero dados os poucos conhecimentos da turma, o que originou uma fraca participação, portanto passou-se de imediato à distribuição e análise da ficha de trabalho e posterior realização dos exercícios.

Segundo o planeado, depois da realização e correção dos exercícios presentes na ficha de trabalho, os alunos deveriam tentar encontrar, nas passagens do sermão já estudadas, orações subordinadas adverbiais e explicitar o seu valor dentro do contexto

⁷² Vide apêndice 2 na pág. 122. Esta ficha foi elaborada tendo em vista o público a que se destina, daí possa parecer à primeira vista desadequada ao nível escolar a que foi aplicada.

em que ocorrem, mas devido à falta de tempo, tal plano não foi cumprido, o que a nosso ver teria sido fundamental para a consolidação dos conteúdos adquiridos, assim como, para a melhor compreensão do texto em estudo.

No entanto, apesar da nossa intervenção, não se notaram grandes progressos na compreensão do texto durante as aulas seguintes dedicadas ao *Sermão de Santo António aos Peixes*, nem tão pouco se sentiu uma maior motivação e participação dos alunos para o estudo do mesmo, pois estes mantiveram o seu desinteresse face à obra, em grande parte devido à natureza religiosa e ao carácter barroco do texto.

Os últimos dois blocos de noventa minutos lecionados por nós no 11º ano foram dedicados ao estudo do romance de Eça de Queirós *Os Maias*. Análoga à reação dos discentes perante o texto do Padre António Vieira, o estudo da obra de Queirós começou igualmente envolto de desinteresse e de sentimentos negativos, resultantes dos vários preconceitos de que *Os Maias* são alvo no seio da comunidade estudantil do Ensino Secundário⁷³. Acresça-se a isto o facto de nenhum aluno da turma ter lido a obra, o que veio dificultar ainda mais a análise da mesma.

Incumbidos de trabalhar nas nossas aulas o importante episódio do Hotel Central no capítulo VI da obra mencionada, conscientes do pouco tempo que possuíamos para tal, decidimos aplicar a abordagem de leitura de que temos vindo a tratar apenas em passagens em que tal estratégia se adivinhasse nitidamente eficaz. Assim, escolhemos a passagem relativa à descrição do ambiente que se faz sentir antes do início do jantar e o excerto referente à descrição do personagem Alencar⁷⁴. Em ambos os casos optámos por conduzir os alunos à elaboração dos campos lexicais, inconscientemente e de forma a servirem de suporte justificativo às suas respostas, para que posteriormente assim procedessem nos testes de avaliação, em que é absolutamente necessário justificar as respostas dadas com elementos do texto apresentado.

Quanto à passagem em que o ambiente que envolve o início do episódio em estudo é descrito, o docente pediu aos alunos que, por palavras deles, caracterizassem esse ambiente, ao que responderam que se tratava de uma atmosfera calma, serena e agradável. A seguinte instrução do professor foi relevar do texto todas as palavras que remetessem para essa ambiência que os estudantes caracterizaram. Com isto, a turma

⁷³ A título de exemplo podemos indicar os seguintes: romance demasiadamente longo, de difícil leitura, aborrecido, uma história bizarra de dois irmãos que se apaixonam e cometem incesto, entre outros.

⁷⁴ Vide anexo 8 na pág. 106.

acabou por criar o campo lexical das “palavras que remetem para um ambiente sereno”, limitado ao excerto em questão:

suave, luminoso, morria, paz elísia, nuvenzinhas paradas, cor-de-rosa, aveludado, jazia, lisa, luzidia, dormiam, imóveis, preguiça, clima doce.

Relativamente à descrição de Alencar, os alunos enumeraram as características físicas da personagem apresentadas no excerto, para que mais tarde pudessem estabelecer uma correspondência analógica entre esta descrição e a corrente literária por ele representada.

Foi durante o instante em que a turma identificava as características físicas da personagem que um aluno perguntou o que significava a palavra “lúgubre”, ao que o professor, depois de ter explicado que se relacionava com fúnebre, com luto, que se referia a algo triste e escuro, aproveitou de imediato para interrogar os discentes acerca da imagem que este tipo de caracterização transmitia ao leitor do poeta Alencar. Os alunos, orientados pelo professor, foram dizendo que a descrição dava a impressão de um homem com uma idade muito avançada, fisicamente bastante degradado. Posto isto, o docente pediu que os alunos reunissem todas as palavras que remetem para esta ideia de degradação:

preta, escaveirada, encovados, grisalhos, calvo, seca, antiquado, lúgubre.
--

Assim, surge o campo lexical das “palavras que aludem à ideia de degradação”.

Curiosamente, após se terminar de registar esta lista no quadro, uma aluna, observando este campo lexical, exclamou o seguinte: “Credo! Até dá é a ideia de morte!”. Ora, sem ter consciência disso, esta aluna permitiu que o professor desse seguimento à aula de forma natural. Aproveitando a intervenção da aluna, o docente inquiriu a turma para verificar se mais alguém estava de acordo com aquela opinião, ao que um grande número de alunos respondeu afirmativamente. Em virtude deste acontecimento, o discente pediu que, por instantes, os estudantes refletissem sobre o porquê de Eça de Queirós utilizar tais palavras de forma a levar o leitor a associar o personagem Alencar à ideia de morte e de degradação.

Ora, uma vez que esta turma não estava habituada a ilações interpretativas que exigissem um elevado grau cognitivo e desenvolvidas capacidades leitoras como as que com esta reflexão pretendíamos, não foram capazes de atingir a conclusão que

desejávamos, no entanto não se afigurava nada de grave, pois, com o decorrer da leitura do episódio, estávamos confiantes de que a turma conseguiria perceber a analogia que o autor construiu entre o aspecto físico de Alencar e a situação precária do Romantismo, à época em que se desenrola a ação da obra.

Efetivamente, as nossas previsões confirmaram-se, pois chegados à discussão literária que se desenrola durante o jantar, sobretudo ao lerem as intervenções de Alencar, os alunos perceberam que este personagem estava em representação de uma corrente literária que, tal como o seu corpo, tinha envelhecido e se tinha tornado decrepita. De salientar que, ao chegarem a esta conclusão, os alunos mostraram grande satisfação e a sua motivação cresceu, notando-se um maior empenho no estudo do resto deste episódio.

Estas atividades em que os campos lexicais foram as ferramentas principais, para além de terem permitido aos alunos atingirem um nível de análise textual superior ao que normalmente estavam habituados, possibilitaram de igual forma tornar transparentes aos olhos destes estudantes algumas das marcas particulares da escrita queirosiana, como são o caso da dupla adjetivação, do diminutivo, da hipálage, do neologismo, entre outros.

Embora os alunos do 11º ano mantivessem até ao final do ano sérias dificuldades na compreensão e interpretação de textos, verificou-se uma leve progressão nas técnicas e nos processos de leitura analítica que entretanto iam utilizando nas aulas perante os textos em estudo, por vezes, até autonomamente, sem necessitarem de diretivas do professor.

O relativo insucesso da nossa intervenção nesta turma está patente na média das percentagens das cotações obtidas no grupo de compreensão e interpretação textual dos testes de avaliação ao longo do ano⁷⁵, as quais, como se pode verificar, vão decrescendo:

1º teste do 1º período	1º teste do 2º período	1º teste do 3º período
60%	57%	50%

⁷⁵ Chamamos a atenção do leitor para os vários fatores que intervêm na realização de cada teste e que podem de certa forma influenciar diretamente os resultados obtidos pelos alunos. Na nota de rodapé 67, na página 56, enumeramos algumas dessas variáveis.

3.2. Francês Língua Estrangeira

3.2.1. 7º Ano

As primeiras aulas lecionadas no 7º ano aconteceram no mês de janeiro, no início do segundo período do ano letivo, num bloco de noventa minutos mais uma aula de quarenta e cinco minutos. Nestas sub-unidades didáticas, trabalhou-se com os alunos o vocabulário relativo à habitação e às divisões da casa, assim como as expressões de localização (*les expressions de localisation*).

Para esta finalidade, preparou-se um texto (retirado de uma ficha de trabalho disponibilizada por um colega e adaptado por nós)⁷⁶ em que ocorrem um grande número de palavras relacionadas com os dois conteúdos supracitados.

Tendo em vista a leitura e compreensão do texto, realizou-se primeiramente uma atividade de pré-leitura como forma de antecipar os campos lexicais principais do texto: “*les pièces de la maison*” (as divisões da casa) e “*les expressions de localisation*”.

Esta atividade teve como elemento central uma imagem de uma casa de sonho (*une maison de rêve*)⁷⁷. Com a exploração desta imagem, os alunos demonstraram conhecer já alguns vocábulos tais como *la chambre, la cuisine, le jardin, le toilette*, e outros, pelo que seria desejável que, a estas palavras, os discentes juntassem os nomes que entretanto fossem surgindo no texto. Para tal, o docente pediu como instrução de leitura que os estudantes sublinhassem as palavras que eles consideravam pertencer ao campo lexical “*les pièces de la maison*”. Esta tarefa foi realizada com bastante sucesso, visto que no conjunto da turma todas as palavras foram encontradas, assim como os seus significados, quer através da mímica, quer através de definições dadas em LE.

Os alunos registaram então nos seus cadernos diários o seguinte campo lexical:

Les pièces de la maison: *la chambre, la cuisine, le jardin, le toilette, le vestibule, la salle de jeux, la salle à manger, la terrasse, le salon, la salle de bains, le garage.*

Como facilmente se compreenderá, pouco depois deste registo os alunos começaram por perguntar o significado de palavras desconhecidas, sendo a maior parte as expressões de localização presentes no texto, ao que de imediato se passou à

⁷⁶ Vide apêndice 3 na pág. 127.

⁷⁷ Vide anexo 9 na pág. 107.

elaboração do campo lexical “*Les expressions de localisation*”, conduzindo os alunos ao significado de cada expressão através da mímica e de desenhos.

Tal como anteriormente, os alunos registaram também este campo lexical nos seus cadernos:

Les expressions de localisation: *à coté de, dans, à droite de, à gauche de, devant, face à, derrière, sur, sous, entre.*

Deste modo, a turma ficou preparada para poder realizar o questionário de compreensão da ficha de trabalho, tarefa cumprida com um grau de satisfação muito elevado⁷⁸, uma vez que, de um modo geral, as respostas dadas estavam corretas e bastante completas, confirmando-se as vantagens e o sucesso da construção de campos lexicais como estratégia de apoio à leitura.

Nesta turma, só tivemos oportunidade de lecionar mais uma sub-unidade didática (um bloco de aulas de noventa minutos, mais uma aula de quarenta e cinco minutos), desta feita dedicada ao estudo da correspondência, em particular do postal (*la carte postale*). Por motivos externos à nossa vontade, não foi possível nestas aulas trabalhar o nosso projeto de relatório, cuja experimentação e aplicação temos vindo a descrever. Em virtude de tal conjuntura, a nossa intervenção no 7º ano na disciplina de Francês configurou-se insuficiente para se perceber os efeitos de tal estratégia no desenvolvimento da competência de leitura dos aprendentes. Contudo, tal circunstância e os efeitos que dela advieram obrigaram-nos a refletir sobre as consequências da ausência de uma atividade preparatória da leitura consistente e congruente como até aqui se tem mostrado a elaboração de campos lexicais.

Nesta aula, ofereceu-se aos alunos um postal elaborado por nós⁷⁹, de forma a aproximar-se o mais possível de um postal autêntico, onde inserimos um texto adaptado por nós, a partir de um outro texto pertencente ao manual adotado na escola⁸⁰.

Como atividade de pré-leitura, apenas se explorou com os alunos a imagem presente na face do postal.

Depois de o docente ler o texto em voz alta, os alunos expressaram alguma incompreensão do que fora lido, levantando logo o dedo à procura do significado de

⁷⁸ No anexo 10 na pág. 108 apresentámos alguns destes trabalhos a título exemplificativo.

⁷⁹ Vide apêndice 4 na pág. 129.

⁸⁰ CARVALHO, Ana Paula e GASPAR, Graciete (2006). En Action 1, Porto, Porto Editora, pág. 154.

várias palavras que desconheciam, criando-se um ambiente de confusão e dispersão na sala de aula, devido ao elevado número de solicitações. Este momento acabou por se tornar longo, impedindo o cumprimento do plano da aula até ao fim.

Só depois de esclarecidos, os discentes conseguiram, ainda com certa dificuldade, pois requeriam constantemente o auxílio do professor, responder ao questionário de compreensão textual⁸¹.

Face a esta situação, fomos levados a acreditar que, se tivéssemos orientado os alunos no sentido de, em conjunto, elaborarem um campo lexical que poderíamos denominar de “atividades de lazer durante as férias”, facilmente surgiriam palavras ou expressões que depois ocorreriam no texto, designadamente *aller à la plage, faire du vélo, regarder des films*, e outras. Posteriormente, esta atividade auxiliaria os discentes na leitura, o que resultaria na supressão daquele instante de confusão e consequentemente, numa economia de tempo considerável no que respeita a gestão da duração da aula.

No entanto, devido à sua motivação e forte empenho no estudo da língua francesa, esta turma obteve sempre ótimos resultados globais e, no que à competência de leitura diz respeito, mostrou-se sempre bastante proficiente, o que se pode atestar pelas boas notas qualitativas que estes alunos obtiveram nas grelhas de avaliação da leitura em aula⁸² e pela média das percentagens das cotações no grupo de compreensão textual dos testes de avaliação:

2º teste do 1º período	2º teste do 2º período	1º teste do 3º período
84%	78%	84%

3.2.2. 11º Ano

Iniciámos a nossa prática letiva enquanto estagiários no 11º ano no mês de novembro, no primeiro período de aulas, com uma sub-unidade didática, composta por dois blocos de noventa minutos, integrados na unidade didática “*Information et communication*”.

⁸¹ Vide apêndice 5 na pág. 130.

⁸² Vide apêndice 6 na pág. 131.

Conscientes de que seria um risco, devido às suas limitações linguísticas, decidimos trabalhar com os alunos um excerto de uma obra literária presente no manual adoptado⁸³.

Antes da leitura do texto, fez-se uma exploração dos elementos paratextuais que o acompanham (título e imagem), da qual se concluiu que o telemóvel seria um dos elementos presentes na história do excerto, pelo que se solicitou aos alunos que, depois de uma primeira leitura silenciosa, destacassem as palavras do texto que remetem para esse objeto. Os alunos enumeraram as palavras seguintes: *téléphone, portable, appareil, antenne, parler*, não esgotando a lista possível de vocábulos, faltando *répondeur, appeler, touches*. Conclui-se portanto, que os alunos ou desconheciam as palavras omitidas, ou simplesmente não as associaram à palavra *portable* (telemóvel). Posteriormente, pediu-se à turma que indicasse outras palavras que imediatamente relacionavam com *portable*, o arquilexema do campo lexical que pretendíamos construir, mas apenas foram capazes de acrescentar *communication* e *message écrite*.

Depois de escutado o texto lido pelo professor, de uma nova releitura silenciosa, e antes da realização do questionário de compreensão e interpretação textual⁸⁴, desenvolveu-se uma pequena troca de impressões acerca do conteúdo do texto, percebendo-se de imediato a total incompreensão do mesmo por parte dos discentes. Posto isto, resolveu-se analisar o texto parágrafo a parágrafo, no intuito de levar a turma a entender o excerto, pelo menos a ponto de ser possível os aprendentes responderem por escrito às perguntas do questionário que se lhe seguia no manual.

Tal objetivo foi satisfatoriamente atingido e os alunos, ainda que com sérias dificuldades, conseguiram realizar o questionário de compreensão e interpretação textual.

Esta experiência comprovou que de facto foi um erro trabalhar um texto deste nível de dificuldade com o 11º ano, o qual não se encontrava preparado para tal. Além do mais, não nos parece que a estratégia de elaborar campos lexicais fosse adequada, ou auxiliasse o aluno na leitura do texto em questão, tendo falhado também este propósito.

No entanto, convém assinalar que esta foi a primeira de todas as aulas que lecionámos, quer em Francês, quer em Português, logo a inexperiência, assim como a

⁸³ MARQUES, Lúdia (2008). *Enviedefrançais.com – 11º ano*, Porto, Edições ASA, pág. 30. Vide anexo 11 na pág. 114.

⁸⁴ Vide anexo 12 na pág. 115.

embrionária pesquisa teórica acerca do tema deste relatório, podem ter contribuído para os resultados negativos desta aula.

Assim, passado o insucesso das primeiras aulas, procuramos colmatar o nosso erro nas seguintes, começando por experimentar algo diferente do que até aqui tínhamos feito.

Na segunda intervenção nesta turma, já no mês seguinte, resolvemos preparar os alunos, não para a leitura de um texto, mas sim para a leitura de um conjunto de textos, de tipologias variadas, subjugados ao mesmo tema: “*Séduction/Manipulation*”, integrado ainda na mesma unidade didática das aulas precedentes (“*Information et communication*”).

Visto que o conhecimento vocabular dos discentes relativamente à área temática em questão se configurava praticamente nulo, achámos por bem preparar uma atividade em que, utilizando os campos lexicais, dotássemos a turma desse conhecimento, o qual seria fundamental para o trabalho que depois se desenrolaria em torno dos textos.

Para o efeito, elaborámos uma ficha de trabalho⁸⁵, cuja organização e tarefas se baseiam na teoria dos campos lexicais.

Surpreendentemente, os estudantes gostaram bastante desta ficha, talvez devido à sua configuração quase lúdica, tendo-se empenhando na sua realização e discutido entre si quais seriam as respostas corretas, partilhando assim os seus saberes, numa aprendizagem cooperativa, que se afigurou num momento de aula muito agradável e motivador.

Relativamente ao objetivo capital desta tarefa, verificou-se que efetivamente, de um modo geral, as atividades de leitura do conjunto de textos sugeridos pelo manual decorreram com algum sucesso, não com o êxito que seria desejado para este nível de ensino, mas notou-se uma franca melhoria comparativamente às aulas anteriores.

Possivelmente o tema em questão seria mais motivador que o seu antecessor, influenciando assim o empenho da turma na leitura dos textos a ele associados e interferindo ulteriormente com o nosso ensaio. Todavia, parece-nos que este tipo de estratégia poderá ser benéfica, sobretudo para o ensino/aprendizagem da LE, quando realizada no início da exploração de um novo tema, como foi o caso que acabámos de descrever.

⁸⁵ Vide apêndice 7 na pág. 132.

Nestas aulas preparámos, igualmente, um outro tipo de ficha de trabalho, com um propósito não diretamente relacionado com a leitura, mas sim com o objetivo de preparar uma apresentação oral. No entanto, cremos que esta ficha de trabalho, a qual versa sobre *l'expression de l'opposition* (a expressão da oposição)⁸⁶, que abre com uma parte informativa, em que se apresenta o campo lexical dos “*mots pour exprimer l'opposition*”, poderia facilmente ser utilizada no âmbito da leitura, particularmente de textos argumentativos, numa proposta didática semelhante à que apresentámos anteriormente no ponto 3.1.2., no contexto das aulas de Português do 11º ano⁸⁷.

As últimas aulas lecionadas ao 11º ano (três blocos de noventa minutos) aconteceram em março, no segundo período, englobadas na unidade didática “*Science, technologie et environnement*”.

Para estas sub-unidades didáticas, escolhemos um texto do manual da disciplina intitulado “*Les nouvelles frontières de la bioéthique*”⁸⁸, tratando da clonagem e dos problemas éticos por ela levantados.

Sabíamos à partida que os alunos encontrariam bastantes obstáculos à leitura deste texto, pois o tema e as terminologias científicas a ele associadas eram-lhes desconhecidos, o que, de certa forma, o tornava um bom texto para testarmos a nossa proposta de superação das dificuldades da turma no processo de leitura.

No entanto, estávamos igualmente cientes de que seria necessário proceder a uma sólida preparação da leitura deste texto, proporcionando aos discentes uma contextualização do tema e fornecendo-lhes os conhecimentos fundamentais para o seu entendimento, sem esquecer a importante motivação que seria determinante para estas aulas.

Tendo tais metas em vista, iniciamos a primeira aula com a apresentação de uma imagem⁸⁹, a partir da qual a turma fez um *brainstorming*, de forma a descobrir o tema central da lição, tendo concluído com sucesso que se tratava da clonagem (*le clonage*).

Visto que os discentes pouco sabiam sobre o processo científico que permite a clonização de um ser vivo, algo que considerámos fundamental para a leitura do texto

⁸⁶ Vide apêndice 8 na pág. 135.

⁸⁷ Cf. pág. 56.

⁸⁸ Vide anexo 13 na pág. 116.

⁸⁹ Vide anexo 14 na pág. 118.

que seleccionámos, optámos por utilizar dois vídeos⁹⁰ em que didaticamente, de forma simples e divertida, os dois tipos existentes de clonagem (reprodutiva e terapêutica) são explicados em língua francesa.

Ora, ao expor os alunos a estes vídeos, automaticamente estamos a pô-los em contacto com o vocabulário ligado à área em questão. Claro está que, num primeiro visionamento, a turma teve enormes dificuldades em entender o vídeo, pelo que após essa primeira tentativa, distribuímos pelos alunos uma ficha de trabalho⁹¹ que, embora aparentasse mais ser uma espécie de jogo de verificação de conhecimentos, também serviria como um guião de visionamento.

Depois de um terceiro visionamento e da correção da ficha, pediu-se aos alunos que atentassem numa caixa de léxico que acompanhava o texto a ler, onde eram apresentadas algumas definições de palavras-chave do tema em estudo.

Com estas atividades, foi-se trabalhando o campo lexical da clonagem, mesmo que de forma não explícita, através de tarefas de carácter lúdico em que os alunos se envolveram motivadamente.

Já perto do primeiro contacto com o texto, complementou-se esta abordagem lexical baseada essencialmente no campo lexical da clonagem, com a exploração dos elementos paratextuais do texto (título, subtítulo e imagem), de que destacamos a definição de *bioéthique* e um pequeno debate em torno da interrogação colocada no subtítulo.

As atividades de compreensão e interpretação textual realizaram-se no segundo bloco de aulas e consistiram numa tarefa que até aqui ainda não tinha sido usada nesta turma: no lugar de os discentes responderem ao questionário do manual, teriam de ser eles, em pares, a elaborar pelo menos três perguntas e as respetivas respostas para um dado excerto do texto, e cada par tentaria, depois, responder às questões criadas pelos outros grupos, num género de jogo interativo.

Esta atividade mostrou-se extraordinariamente produtiva, pois não só motivou os alunos, que se empenharam bastante nas tarefas, como, através da aprendizagem cooperativa, permitiu que, em grupo, uns colmassem as dificuldades de outros e, finalmente, comprovou o êxito de toda a preparação inicial, em que nos servimos

⁹⁰ Estes vídeos estão disponíveis online nos endereços
<http://www.youtube.com/watch?v=o3pMD-OKrgo>
http://www.youtube.com/watch?v=4dACJXbC_nY&feature=related.

⁹¹ Vide apêndice 9 na pág. 137.

sobretudo do campo lexical da clonagem para elaborar toda a estratégia, pois com as suas perguntas e respostas, os alunos demonstraram que tinham compreendido satisfatoriamente o texto lido.

Apesar de toda a preparação que estas aulas exigiram e de estarmos confiantes de que algumas das atividades poderiam auxiliar os discentes na leitura do texto, não esperávamos que a turma atingisse o grau de compreensão que acabou por demonstrar, já que as suas dificuldades a este nível eram de facto imensas e profundas.

Na verdade, apesar do sucesso destas últimas aulas e de se verificar um aumento qualitativo nos registos efetuados nas grelhas de avaliação da leitura⁹², ao longo do ano letivo verificou-se um decréscimo na média das percentagens das cotações obtidas no grupo de compreensão e interpretação textual dos testes de avaliação, especialmente acentuado do segundo para o terceiro período:

1º teste do 1º período	2º teste do 2º período	1º teste do 3º período
74%	67%	44%

Poderíamos apontar como motivo para estes resultados os vários fatores já enumerados que intervêm na realização de um teste⁹³ e ainda, o facto de não ter ocorrido qualquer intervenção nossa nesta turma no decorrer do terceiro período, contudo não nos é possível fazer tal afirmação, que só um estudo mais profundo poderia corroborar.

Finalizada esta exposição e descrição das atividades levadas a cabo ao longo das regências nas turmas de estágio em ambas as línguas, podemos concluir que, de um modo geral, elas contribuíram efetivamente para uma melhoria qualitativa da competência leitora dos discentes, motivando-os e auxiliando-os no processo de leitura de alguns dos textos estudados. Acreditamos que uma realização sistemática deste tipo de tarefas centradas no léxico, das quais a elaboração e o trabalho em torno dos campos lexicais nos parecem uma boa e profícua opção, mas não única, poderá, a longo prazo, desenvolver a competência de leitura dos aprendentes, tornando-os leitores mais autónomos em PLM e FLE.

⁹² Vide apêndice 6 na pág. 131.

⁹³ Vide nota 67 na pág. 56.

Capítulo II – Inquérito por questionário: “Os campos lexicais e a competência de leitura”

1. Introdução

No âmbito deste relatório e do seu tema, pareceu-nos importante complementar o nosso trabalho com a aplicação de um inquérito aos professores de PLM e de LE da escola onde o estágio foi realizado – Escola Secundária Eça de Queirós.

Este inquérito tem como objetivos:

- a) averiguar qual das definições de campo lexical apresentadas os professores consideram a mais correta;
- b) apurar qual a importância dada ao léxico nas aulas de Português língua materna e de língua estrangeira;
- c) verificar em que situações o léxico é trabalhado na sala de aula;
- d) perceber se os docentes consideram o trabalho em torno do campo lexical como uma estratégia auxiliadora da leitura;

Elencamos ainda a possibilidade de, através dos resultados obtidos, encontrar uma eventual correlação entre a importância dada ao léxico pelos professores e o modo como este é trabalhado por eles, podendo isso trazer implicações no que concerne à consciência da relação léxico – leitura e, consequentemente, da noção de que os campos lexicais poderão auxiliar o aprendente durante o processo de leitura.

É importante referir ainda, que a consciência da importância que o inquérito tem para a investigação-ação no contexto educativo, assim como o *saber-fazer* relativo aos seus processos de elaboração e tratamento, foram adquiridos durante a frequência da cadeira *Investigação Educacional* lecionada pelo Professor Doutor Paulo Santos, no segundo semestre do primeiro ano do mestrado em ensino frequentado.

2. Processo de elaboração do questionário

As perguntas que compõem o questionário⁹⁴ que elaborámos tiveram a sua génese nas várias leituras efetuadas durante o período de pesquisa teórica acerca dos temas abordados neste relatório, nomeadamente léxico, campo lexical e leitura.

Foram de especial relevo e importância na construção de tais perguntas e respetivas hipóteses de resposta os trabalhos de Mário Vilela (1979 e 1994), de Marie Claude-Treville e Lise Duquette (1996) e de Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (1993).

Após a elaboração de uma série de perguntas, foram seleccionadas apenas aquelas que consideramos de extrema importância para atingir os objectivos já indicados anteriormente, de modo a que o inquérito não fosse excessivamente extenso.

As perguntas no questionário não seguem uma sequência lógica específica, embora possamos destacar três momentos distintos:

1. caracterização do inquirido (perguntas 1 a 5);
2. definição de campo lexical e sua importância para o ensino/aprendizagem das línguas (pergunta 6 e 7);
3. léxico e leitura (perguntas 8 a 12).

3. Opções metodológicas

Como já ficou claro, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário, distribuído em suporte de papel e online através do site www.encuestafacil.com. Assim foi-nos permitido, de modo rápido e económico, aplicar o inquérito ao maior número possível de professores.

Trata-se de um estudo descritivo, composto por doze questões fechadas de carácter quantitativo, dado que é o meio mais simples de medir e quantificar variáveis, permitindo uma descrição mais objetiva da realidade do contexto em análise.

A amostra para este estudo foram os professores de língua materna e estrangeira do corpo docente da ESEQ, a escola onde o nosso estágio se desenrolou. Decidimos não delimitar o nosso estudo apenas aos professores de Português e Francês, já que correríamos o risco de ficar com uma amostra de indivíduos bastante reduzida e

⁹⁴ Vide apêndice 10 na pág. 139.

naturalmente, obter resultados pouco interessantes e até mesmo pouco conclusivos. Posto isto, resolvemos estender o estudo a todos os professores de língua da escola, visto que todas as línguas estrangeiras partilham uma vasta zona comum no que respeita a metodologia do seu ensino, permitindo-nos desta feita aumentar consideravelmente o número de professores que integram a nossa amostra. Assim, no que respeita a identificação da língua lecionada, apenas dividimos a amostra em LM e LE.

Embora nem todos os professores tenham atendido afirmativamente ao nosso pedido, a nossa amostra é composta por vinte e um indivíduos, sendo portanto uma amostra de conveniência e não representativa, já que se circunscreve unicamente à ESEQ. Este estudo não tem portanto a pretensão de apurar resultados que expressem algo mais do que somente as opiniões e hábitos dos professores inquiridos, que um estudo mais alargado e vasto poderá confirmar ou negar como representativas de uma realidade mais ampla.

4. Processo de teste

Após a elaboração do questionário, submetemo-lo a um grupo de teste constituído por sete colegas estagiários, pertencentes aos vários mestrados em ensino de línguas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Esta opção prende-se com o facto de ter sido a amostra, no momento, mais disponível para o efeito, pois não seria adequado proceder ao teste do questionário na amostra na qual ele seria depois aplicado.

Os comentários do grupo de teste permitiram-nos fazer algumas melhorias ao questionário, nomeadamente, algumas perguntas foram reformuladas de modo mais claro e objetivo, impedindo possíveis ambiguidades ou dificuldades de compreensão, e foram acrescentadas outras alternativas de resposta em várias questões, apresentando assim mais hipóteses de resposta ao inquirido, para melhor se perceberem os seus hábitos e opiniões.

5. Aplicação do questionário

A aplicação do questionário em papel realizou-se *in loco* na sala dos professores da ESEQ. Durante os intervalos das aulas, o questionário era entregue ao professor que, preferencialmente, o preenchia e entregava de imediato, tendo acontecido várias vezes o

docente levar consigo o questionário e entregá-lo preenchido passado alguns dias. Os professores colocavam o seu questionário num dossier aleatoriamente, ficando assim o seu anonimato preservado; o seu nome era apenas sinalizado com um sinal de visto numa lista com todos os docentes de língua, apenas por uma questão de logística.

Quanto à aplicação do questionário via *online*, procedemos à sua elaboração através das ferramentas disponibilizadas pelo sítio da Internet já mencionado e divulgamo-lo via correio electrónico, unicamente aos professores que não o tinham preenchido à data do final do ano letivo, verificando-se uma resposta bastante positiva a este sistema de aplicação.

6. Descrição dos resultados

Os dados obtidos foram tratados com o programa de estatística SPSS, versão 19, um programa de fácil manipulação que permite realizar tarefas estatísticas de modo rápido e eficaz, mostrando-se uma ferramenta extremamente produtiva para este tipo de trabalho.

6.1. A amostra

A nossa amostra é constituída por 21 professores, 4 do sexo masculino (19%) e 17 do sexo feminino (81%), com idades compreendidas entre os 30 e os 59 anos, perfazendo uma média de 44 anos.

No que respeita o tempo de prática profissional, os docentes inquiridos encontram-se entre os 3 e os 33 anos de experiência, resultando numa média de 19 anos.

Quanto à disciplina que lecionam, a amostra apresenta a seguinte divisão: 13 lecionam Português LM (62%) e 8 lecionam LE (38%).

6.2. Definição de campo lexical

Nesta questão (6) os docentes dividiram-se entre a opção de resposta c), a definição de campo lexical apresentada por Mário Vilela e a hipótese d), a definição proposta pelo DT. Os resultados são claros: 4 (19%) optam pela resposta c) e 17 (81%)

optam pela resposta d), sendo que desses 17 docentes, 11 (52%) pertencem ao grupo da LM e 6 (29%) ao grupo da LE.

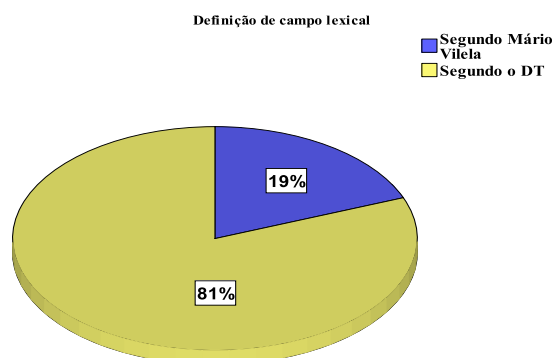


Fig. 1 – Gráfico Circular “Definição de Campo Lexical”

6.3. A utilidade dos campos lexicais em sala de aula

Na questão 7, em que os professores são questionados acerca da utilidade dos campos lexicais em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados que apresentamos no gráfico⁹⁵ em baixo:

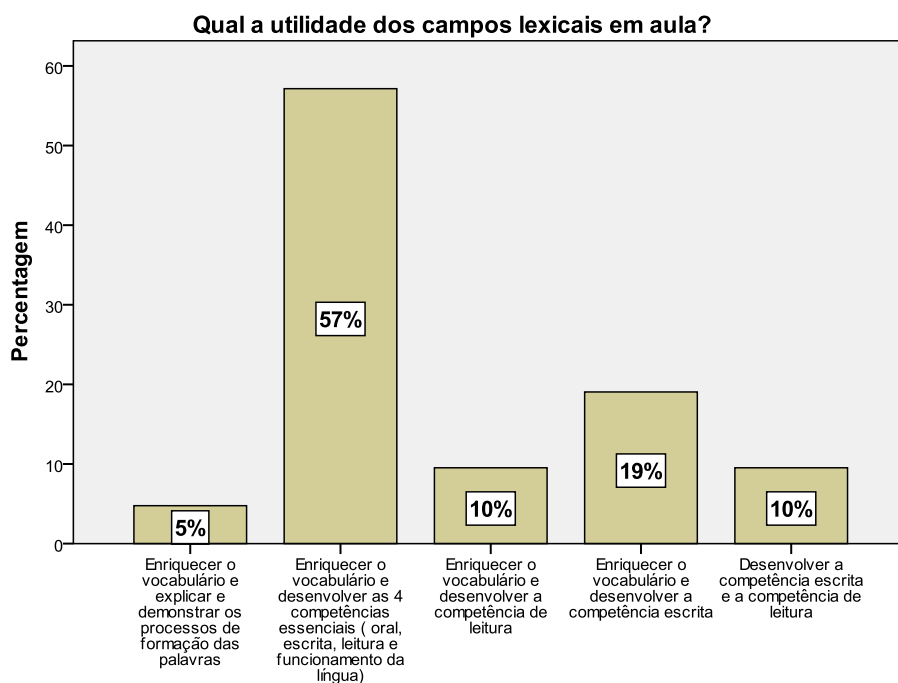


Fig. 2 – Gráfico de barras “Qual a utilidade dos campos lexicais em aula?”

⁹⁵ A respectiva tabela de frequências encontra-se no apêndice 11 na pág. 142.

Relativamente à opção de resposta que apresentou uma maior percentagem (57%), verificou-se que desse valor 28,6% são professores de LM e os outros 28,6% são docentes de LE.

6.4. Regularidade com que o docente dedica tempo ao estudo explícito do léxico em sala de aula

Nesta questão, os docentes expressaram do seguinte modo a frequência com que trabalham o léxico de forma explícita na sala de aula:

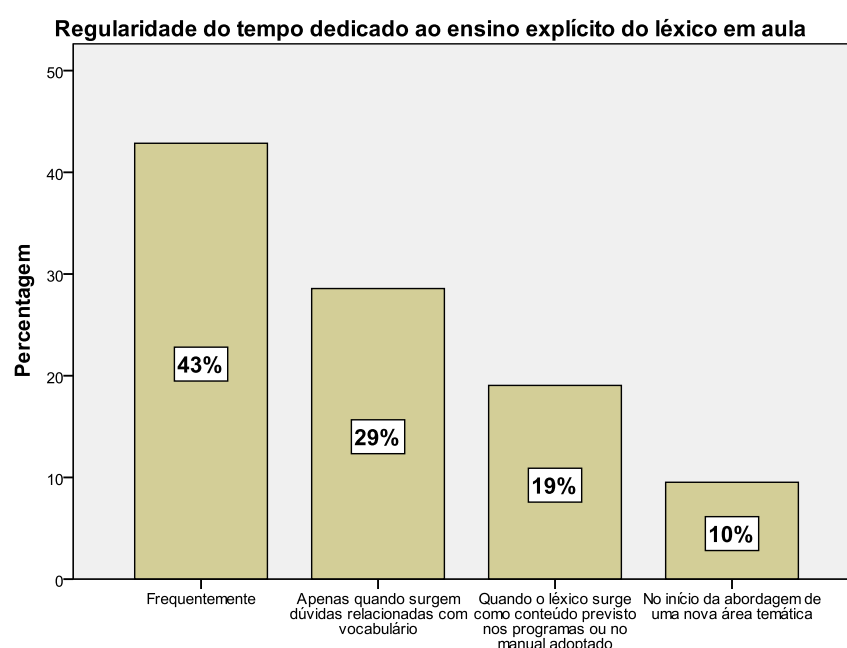


Fig. 3 – Gráfico de barras “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula”⁹⁶

É pertinente apresentar aqui igualmente, os resultados obtidos no cruzamento de dados entre esta questão e a disciplina lecionada (LM ou LE):

⁹⁶ A respetiva tabela de frequências encontra-se no apêndice 12 na pág. 143.

		Frequentemente	Apenas quando surgem dúvidas relacionadas com vocabulário	Quando o léxico surge como conteúdo previsto nos programas ou no manual adotado	No início da abordagem de uma nova área temática	Total
Disciplina LM	Count	6	6	1	0	13
	% of Total	28,6%	28,6%	4,8%	,0%	61,9%
LE	Count	3	0	3	2	8
	% of Total	14,3%	,0%	14,3%	9,5%	38,1%
Total	Count	9	6	4	2	21
	% of	42,9%	28,6%	19,0%	9,5%	100,0%

Tabela 1 – Cruzamento de dados entre a questão 8 (regularidade dedicada ao estudo explícito do léxico) e a disciplina lecionada.

6.5. Causas para a fraca competência de leitura dos alunos

Na questão 9, a nossa pretensão era apurar os motivos que os docentes acreditam estarem na causa das debilidades dos alunos, no que respeita à sua competência de leitura. Obtivemos os seguintes resultados:

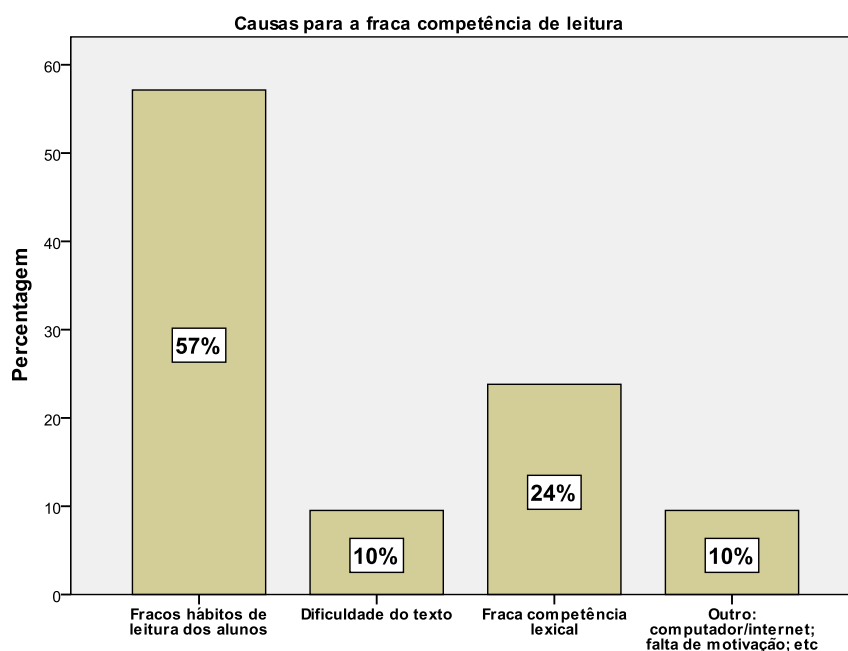


Fig. 4 – Gráfico de barras “Causas para a fraca competência de leitura dos alunos”⁹⁷

⁹⁷ A respetiva tabela de frequências, assim como o cruzamento de dados entre esta questão e a disciplina lecionada encontram-se no apêndice 13 na pág. 143 e no apêndice 14 na pág. 144, respetivamente.

6.6. Trabalho de texto ao nível lexical

A pergunta 10 visa perceber os hábitos dos professores, no que concerne ao trabalho ao nível lexical de um texto que os alunos encontram pela primeira vez e que será alvo de leitura e estudo na sala de aula. Apuramos os seguintes resultados:

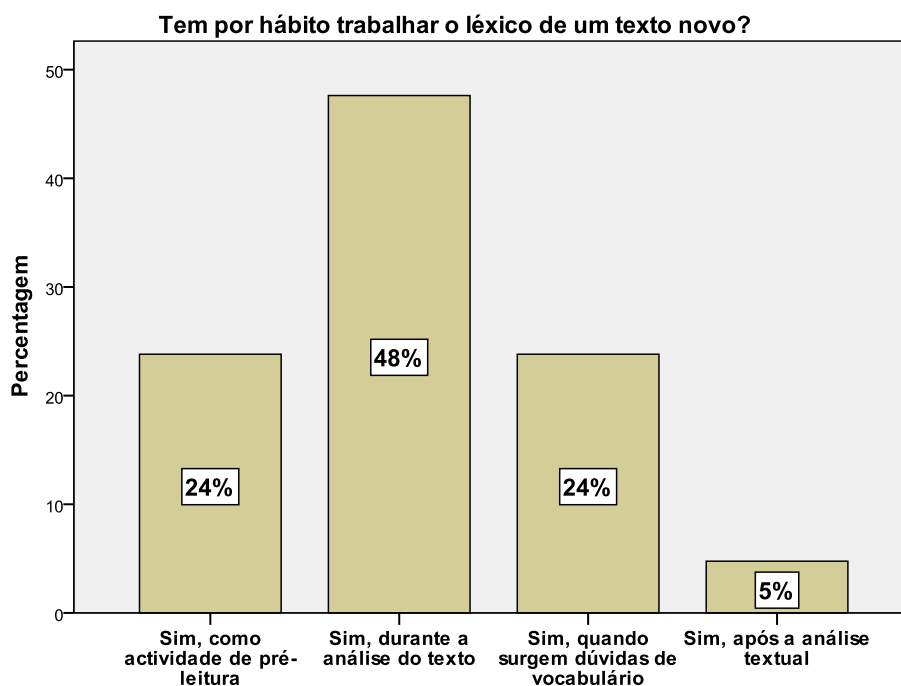


Fig. 5 – Gráfico de barras “Tem por hábito trabalhar o léxico de um texto novo?”⁹⁸

6.7. Campo lexical auxiliador do processo de leitura

Com a questão 11, procurámos saber se os docentes inquiridos admitem a hipótese de o trabalho em torno do campo lexical de um dado texto auxiliar o aluno durante o processo de leitura do mesmo. Esta é, aliás, a questão/problema central de todo o nosso trabalho.

Os resultados foram bastante claros: 19 docentes (90%) acreditam que realmente os campos lexicais facilitam a leitura do texto, 1 elemento (5%) respondeu negativamente e 1 professor (5%) respondeu “talvez” à questão colocada.

⁹⁸ A respetiva tabela de frequências, assim como o cruzamento de dados entre esta questão e a disciplina lecionada encontram-se no apêndice 15 na pág. 144 e no apêndice 16 na pág. 145, respetivamente.

Dos 19 docentes cuja resposta foi afirmativa, 12 lecionam LM e 7 lecionam LE, o inquirido que se expressou negativamente pertence ao grupo dos docentes de LM, o elemento em dúvida pertence à categoria LE.

6.8. Deveria o léxico ser mais trabalhado em sala de aula?

Esta é a última pergunta do nosso questionário, ao que 18 professores (86%) responderam afirmativamente, 2 (9%) responderam negativamente (um professor de LM e outro de LE) e 1 (5%) professor de LM confessou nunca ter refletido sobre a questão apresentada.

7. Análise dos dados

Tendo em conta a descrição dos resultados no ponto 6, pretendemos agora analisar esses dados à luz das problemáticas que abordamos na parte teórica deste relatório (Parte I) e comentar algumas correlações entre algumas questões, cujos resultados nos parecem ser interessantes para o âmbito deste estudo.

Começamos pela questão relativa à definição de campo lexical⁹⁹, em que claramente a maioria dos professores inquiridos escolheu como sendo a mais correcta aquela apresentada pelo DT, que, como vimos na primeira parte deste relatório¹⁰⁰, não será de certo a definição mais correcta de campo lexical. Não queremos com isto dizer que os professores inquiridos estão errados, pelo contrário, eles apenas seguem aquele que deverá ser o seu documento orientador. Contudo, não podemos deixar de apontar esta imprecisão ao DT.

Na questão 7 do nosso questionário¹⁰¹ ficamos surpreendidos com os resultados, pois não esperávamos que a maior parte dos professores estivesse convicto de que realmente os campos lexicais são potenciadores do acervo vocabular do aluno, assim como das quatro competências essenciais em qualquer língua: a oral, a escrita, a leitura e a gramatical, o que se poderá dever a uma consciência de que a competência lexical é de facto transversal a todas as outras¹⁰². Não podemos deixar de mencionar o facto de

⁹⁹ Vide ponto 6.3. deste capítulo pág. 74.

¹⁰⁰ Vide ponto 4 do capítulo I da Parte I, pág. 22.

¹⁰¹ Vide ponto 6.4. deste capítulo pág. 75.

¹⁰² Sobre a importância do ensino/aprendizagem do léxico em LM e LE vide ponto 2 do capítulo I da Parte I deste relatório, pág. 11.

que metade destes docentes pertence ao grupo da LM, contrariando a ideia de que apenas os professores de LE se encontram sensibilizados para a importância do enriquecimento vocabular dos alunos.

É de sublinhar também, que uma percentagem considerável (10%) associa os campos lexicais ao enriquecimento vocabular e à competência de leitura em particular, mostrando que a noção de que os campos lexicais podem auxiliar o aluno nas atividades de leitura é mais forte do que inicialmente pensávamos.

Os resultados da questão 8¹⁰³ vão um pouco ao encontro do indicado pelos dados da pergunta anterior. Também aqui se percebe uma inesperada consciência de que efetivamente o ensino explícito do léxico é importante nas aulas de língua, já que a maioria (43% = 29% LM + 14% LE) afirmou dedicar frequentemente tempo das suas aulas exclusivamente a atividades direcionadas para conteúdos lexicais. Porém, note-se que a mesma percentagem de docentes de LM (29%) só trabalha o léxico quando os alunos expressam dúvidas relacionadas com vocabulário e a mesma percentagem de docentes de LE (14%) apenas o faz quando o léxico se apresenta como conteúdo programático seja nos programas nacionais da disciplina, seja nos manuais. Ora, as leituras efetuadas e a nossa experiência enquanto docentes dizem-nos que estas práticas em LM e LE serão as mais comuns no que ao léxico diz respeito, contrariando os resultados deste inquérito, levando-nos a crer que os inquiridos respondem o que será “politicamente correto”.

Quando questionados acerca das causas para o débil desempenho dos alunos enquanto leitores, grande parte dos professores (57%) aponta os fracos hábitos de leitura dos alunos como a causa principal, logo seguidos da fraca competência lexical como segundo motivo (24%). O curioso aqui será notar que enquanto mais professores de LM (8 em 12) indicam como causa para a fraca competência de leitura dos alunos os seus fracos hábitos de leitura, os docentes de LE na sua maioria (3 em 5) apontam as deficiências lexicais como razão.

Nesta questão percebe-se que os docentes de LM tendem a acreditar que os hábitos de leitura dos alunos influenciam as suas capacidades de leitores, o que de facto é verdade, pois é amplamente sabido que quanto mais se lê melhor se lê, contudo para que esses hábitos de leitura se instalem será necessário, a nosso ver, capacitar os alunos com instrumentos que lhes permitam avançar sem grandes constrangimentos no

¹⁰³ Vide ponto 6.5. deste capítulo pág. 76.

decorrer das suas leituras, parecendo-nos o léxico a ferramenta essencial, ideia já defendida anteriormente neste trabalho e a qual os professores de LE parecem ter presente em suas mentes, já que consideram o léxico como determinante nas capacidades leitoras dos alunos. É provável que tal resultado se deva ao facto de os docentes de LE terem naturalmente noção de que é praticamente impossível proceder a uma leitura competente em LE sem ter os conhecimentos lexicais suficientes para tal.

Os resultados obtidos na questão 10 (*Tem por hábito trabalhar o léxico de um texto novo?*)¹⁰⁴ causaram-nos alguma perplexidade, porque nos apresentam um panorama inesperado dos modos como o léxico de um texto é trabalhado em LM e LE.

A maior parte dos inquiridos (48%) declarou trabalhar o léxico durante a análise textual e 24% afirmou abordar o léxico somente quando surgem dúvidas sobre o mesmo, o que serão práticas usuais em ambas as línguas, embora não nos pareçam suficientes para melhorar quer a capacidade lexical dos alunos, quer a sua competência de leitura.

Foi precisamente nos outros 24% (correspondendo a 5 elementos interrogados), que encontramos alguma surpresa, pois 4 docentes de LM afirmaram trabalhar o léxico como actividade de pré-leitura. Esta forma de trabalhar o léxico é uma estratégia comum em aulas de LE, cujo objetivo é capacitar o aluno lexicalmente para a leitura do texto. Todavia esta estratégia é pouco utilizada em LM, ainda que acreditemos que este tipo de atividade em aulas de PLM contribuiria beneficemente para o desenvolvimento das capacidades leitoras do aprendente.

A questão 11¹⁰⁵ surge-nos no seguimento da pergunta anterior, procurando aferir se os docentes interrogados estão de acordo com a possibilidade de um trabalho em torno do campo lexical referente a um dado texto poder auxiliar o aluno no processo de leitura desse dito texto. Os resultados são claros quanto à opinião dos professores inquiridos: 90% da amostra expressa-se a favor da proposta.

Na verdade, não esperávamos um resultado tão positivo, pois era nossa crença que os docentes não estariam tão conscientes da potencialidade dos campos lexicais enquanto auxiliares e facilitadores do processo de leitura como acabaram por se mostrar. Tal resultado torna a evidenciar que os docentes estão mais sensibilizados para a relação de reciprocidade léxico – leitura do que inicialmente se acreditava.

¹⁰⁴ Vide ponto 6.6. deste capítulo pág. 77.

¹⁰⁵ Vide ponto 6.7. deste capítulo pág. 77.

É especialmente interessante verificar que 5 elementos concordantes com a potencialidade dos campos lexicais enquanto auxiliares da leitura, declaram trabalhar o léxico do texto, apenas quando surgem dúvidas com ele relacionadas. Tal facto é curioso, pois o comum nestas situações seria o docente apresentar uma espécie de definição dicionarista da palavra, não a relacionando com outras, o que a nosso ver é algo perfeitamente aceitável e que satisfaz as necessidades imediatas do aprendente, ainda que sem grande produtividade ao nível da sua competência lexical e consequentemente ao nível da sua competência de leitura.

Por fim, os resultados obtidos na última pergunta do questionário¹⁰⁶ aparentemente vêm consolidar uma ocorrência que tem vindo a ser evidenciada ao longo desta análise. Os 18 docentes (86%) que afirmam que o léxico deveria ser mais trabalhado na sala de aula revelam que a maioria dos professores inquiridos possui uma consciência segura de que o léxico detém um lugar de grande importância no ensino/aprendizagem das línguas.

No entanto, quando cruzamos os dados desta pergunta com os resultados da questão 8¹⁰⁷ (*Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula*) apercebemo-nos que desses 18 elementos, só 7 admitem trabalhar frequentemente de modo explícito o léxico nas suas aulas, sendo que os restantes 11 professores apenas dedicam pontualmente parte das suas aulas ao léxico. Isto pode dever-se a várias conjunturas que dadas as limitações do nosso estudo não nos é permitido compreender. Fica portanto para futuro estudo a procura de uma resposta para a questão: *Se os professores consideram o léxico fundamental para o ensino/aprendizagem das línguas, por que razão o trabalham pouco nas suas aulas?*

8. Conclusões

Terminada a análise dos dados, resta-nos retirar algumas conclusões e apontar as limitações do nosso estudo.

De acordo com os resultados obtidos nesta pequena pesquisa que desenvolvemos na escola de estágio, constatamos que na realidade os professores de língua estão mais

¹⁰⁶ Vide ponto 6.8. deste capítulo pág. 78.

¹⁰⁷ Vide ponto 6.4. deste capítulo pág. 75.

conscientes da importância do léxico para o ensino/aprendizagem das línguas do que inicialmente esperávamos, configurando-se este um ponto positivo da nossa mini-investigação. Talvez tal ocorrência tenha a sua justificação na crescente notoriedade que os estudos lexicais têm recebido na didática das línguas, acabando por se refletir nas práticas dos docentes.

Verificamos com agrado que não só os professores de LE, mas também os de LM procuram anteceder as atividades de leitura de um momento de pré-leitura propício à realização de tarefas em torno do vocabulário do texto, das quais destacamos a elaboração de campos lexicais como proposta de uma atividade auxiliadora do processo de leitura, à qual obtivemos uma resposta amplamente positiva.

Não obstante do que acabamos de concluir, é importante referir que, apesar desta importância que os inquiridos conferem ao léxico, muitos deles não lhe dedicam o tempo suficiente ou não o trabalham de modo explícito e sistemático nas suas aulas, ficando a averiguação das razões de tal realidade para uma investigação futura.

No que respeita às limitações deste estudo, é importante deixar bem claro que se trata de uma mini-investigação sem qualquer pretensão de se inferirem opiniões, comportamentos ou hábitos de práticas docentes num escopo mais alargado do que aquele da escola em que o estágio foi realizado. Somente uma investigação temporalmente e espacialmente mais extensa poderia refletir com maior precisão a situação em que na realidade se encontra a questão trabalhada.

Assim, confinado unicamente aos professores de língua da ESEQ, este estudo baseia-se numa amostra não representativa, não sendo possível alargar os resultados obtidos a toda a população alvo desta investigação: os professores de línguas.

Deve-se também ter em conta o carácter delicado das questões colocadas, já que se posicionam ao nível do trabalho desempenhado por profissionais com alguma experiência de ensino, o que poderá resultar numa possível falta de sinceridade dos inquiridos, comprometendo assim este estudo.

Acreditamos que uma investigação mais alargada poderia trazer grandes benefícios para a reflexão didática sobre as questões de ensino do léxico e do ensino da leitura, repensando-se igualmente a relação que existe entre estas duas competências e os seus efeitos no ensino/aprendizagem quer da LM, quer da LE.

Conclusões finais

Comprovada a estreita relação entre a competência lexical e a competência de leitura, analisado o modo como a organização lexical, em concretos os campos lexicais, contribuem para a coerência e coesão textual e observada uma maior atenção dos docentes para a importância do estudo do léxico nas aulas de língua materna e língua estrangeira, resta-nos tecer alguns comentários conclusivos acerca dos resultados obtidos na nossa investigação, a qual tinha como problema central procurar perceber até que ponto a elaboração de campos lexicais a partir de um texto poderia auxiliar a compreensão e interpretação do mesmo, atenuando as dificuldades dos alunos no que toca à leitura.

Segundo o que pudemos apurar com as estratégias e atividades aplicadas nas turmas de estágio, tal proposta oferece vários benefícios ao ensino da leitura, pois verificou-se que, com a elaboração de campos lexicais a partir dos textos em estudo, os alunos com uma competência leitora mais fraca conseguem ler esses textos proficientemente, pelo que a resposta ao nosso problema inicial é bastante positiva. A construção de campos lexicais colmata falhas ao nível da competência lexical e com isso, proporciona ao aprendente uma expansão do seu conhecimento do mundo, tornando-o um leitor mais competente.

A nossa proposta mostrou-se eficiente no âmbito do ensino/aprendizagem quer da LM, quer da LE, já que o papel do léxico e a relação que este estabelece com a leitura é comum a ambas as disciplinas e produz efeitos semelhantes nas duas aprendizagens, se bem que, por motivos já explicados, a preocupação de enriquecer lexicalmente os discentes se faça sentir mais em LE, embora se comece a notar uma crescente atenção para os efeitos benéficos do estudo do léxico em aulas em LM.

Verificamos que a solução por nós preconizada pode apresentar resultados positivos se aplicada antes ou durante a leitura, sendo preferível, em caso de se preverem dificuldades, aplicá-la em pré-leitura.

Com a preparação das atividades, tomámos consciência de que esta estratégia poderá ser aplicada a um grande número de textos, mas não a todos, sendo necessário um cuidado prévio para perceber se ela é passível de ser aplicada a cada texto concreto a trabalhar com os alunos. Todavia, concluímos que a construção de campos lexicais é uma atividade que se pode utilizar mediante qualquer tipologia textual, na medida em

que permite ao aluno verificar algumas marcas próprias dessas tipologias textuais e pode até colocar em evidência técnicas de construção literária e estilos de autores.

Apercebemo-nos também que, para além de se poder construir campos lexicais partindo das ideias-chave do texto, será profícuo, perante algumas tipologias, construir campos lexicais relativamente a certas palavras do foro gramatical, como o caso das conjunções e locuções, contribuindo assim para que o aluno melhore a suas capacidades de compreensão e mais facilmente se apodere da intenção comunicativa do texto.

Quanto à receção desta proposta, foi claro o seu sucesso dada a forte motivação e empenho dos alunos na realização das tarefas solicitadas, pelo que o interesse e o envolvimento dos alunos se afiguram indispensáveis para a eficácia da estratégia.

Cremos que parte deste sucesso se ficou a dever à multiplicidade de materiais que podem ser usados na aplicação da estratégia defendida (figuras, vídeos, canções, objetos, etc.), devendo o docente utilizá-los e adaptá-los de forma conveniente aos objetivos ambicionados.

Concluímos que a elaboração de campos lexicais não só permite o avanço das capacidades dos aprendentes enquanto leitores, como lhes fornece igualmente ferramentas de análise textual, ainda que inconscientes, dotando-os, assim, de alguma autonomia.

É de salientar que este género de atividades ocupa uma larga porção do tempo de aula e exige do professor uma séria e consistente preparação prévia para que os resultados sejam os esperados, caso contrário não haverá grande produtividade da tarefa e esse tempo não será devidamente aproveitado. No entanto, parece-nos que em última análise, esta estratégia permite economizar no tempo total da aula, posto que foca a atenção do aluno no texto, motivando-o e evitando momentos de dispersão e confusão durante a leitura, normalmente causados por um número elevado de solicitações de esclarecimento vocabular, ou simplesmente porque o aluno, ao não compreender o que lê, imediatamente se desliga da tarefa procurando uma outra ocupação.

Claro está que, dadas as limitações de tempo que as poucas aulas ministradas durante o estágio impuseram à investigação e a amostra reduzida onde foi desenvolvida, não pretendemos tomar como universais estas conclusões nem seria sensato fazê-lo. Não obstante, procurámos passar pelas etapas essenciais da formação inicial de um professor: diagnosticar um problema, estudá-lo teoricamente, investigar o que os professores fazem a esse respeito, procurar soluções práticas e intervir.

Acreditamos que este poderá ser um contributo útil para todos os profissionais de educação que se vêem confrontados com o problema que nos inquietou e que procuram soluções para desenvolver a competência de leitura dos seus discentes.

Deixamos em aberto a possibilidade de, no futuro, retomar este estudo, alargando-o a mais contextos e, com mais tempo e maior distanciamento, refletir sobre as condições e as implicações da elaboração de campos lexicais no processo de leitura dos textos, em aula de língua materna e língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (1991). *A Leitura Como Meio de Desenvolvimento Linguístico: Implicações para uma didáctica da língua estrangeira*, in *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, nº 1, Junho, Aveiro, Universidade de Aveiro.

AITCHISON, Jean (2003). *Words in the Mind: An introduction to the mental lexicon*, Oxford, Blackwell.

BARTRA, Anna (2009). *La Enseñanza del Léxico*, in MIGUEL, Elena de (org.), *Panorama de la Lexicología*, parte IV, cap. III, Barcelona, Ariel, pp. 435 – 463.

BLISS, Francis (2007), *Ensino de Vocabulário*, in *Revista de Educação Adventista*, nº 24, pp. 13 – 16. [Online], <http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae2007po241304.pdf>, consultado a 30/07/2011.

CHARBANNE, Jean-Charles *et al.* (2008). *Les Enjeux Lexicaux de la Lecture Littéraire*, in GROSSMAN, Francis e PLANE, Sylvie (coord.), *Les Apprentissages Lexicaux : Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 85 – 102.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto, Edições Asa.

COSTA, Maria Armanda (1992). *O Processo de Compreensão na Leitura e o Conhecimento Linguístico*, in DELGADO-MARTINS, Maria Raquel *et al.*, *Para a Didáctica do Português: seis estudos de linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 75 – 117.

COURTILLON, Janine (2003). *Élaborer un Cours de FLE*, Paris, Hachette.

CROW, John T. e QUIGLEY, June R. (1985). *A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension*, in *TESOL Quarterly*, vol. 19, nº. 3, setembro, pp. 497 – 513. [Online], <ftp://124.42.15.59/ck/2011-01/165/083/101/025/A%20Semantic%20Field%20Approach%20to%20Passive%20Vocabulary%20Acquisition%20for%20Reading%20Comprehension.pdf>, consultado a 25/07/2011.

DÍAZ, María Belén Villar (2009). *Modelos Estructurales*, in MIGUEL, Elena de (org.), *Panorama de la Lexicología*, parte III, cap. I, Barcelona, Ariel, pp. 219 – 246.

DUARTE, Inês (2011). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*, Lisboa, Ministério da Educação. [Online],

<http://pt.scribd.com/doc/20309918/DesenvolverAconscienciaLexicalDOC-TRABALHO>, consultado a 28/06/2011.

DUARTE, Inês (2004). *Aspectos Linguísticos da Organização Textual*, in MATEUS, Maria Helena Mira et al., *Gramática da Língua Portuguesa*, 6ª edição, parte II, cap. V, pp. 85 – 123.

FERREIRA, Maria Coutinho (2009). *Campos Léxico-Semânticos e o Ensino de Vocabulário de Segunda Língua*, in *Revista Prolíngua*, vol. II, nº 2, jul. / dez., pp. 38 – 47. [Online], <http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2010/01/campos-lexico-semanticos-e-o-ensino-de-vocabulario-de.pdf>, consultado a 22/ 07/ 2011.

FIGUEIREDO, Olívia e BIZARRO, Rosa (2000). *A Leitura Como Um Processo Cognitivo*, in PINTO, Maria da Graça et al. (org.), *A Psicolinguística no Limiar do Ano 2000*, Porto, FLUP, pp. 465 - 470. [Online], http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/84LXJPLGJGM58BM3ISVH5JD3D4KUVF.pdf, consultado a 01/08/2011.

FIGUEIREDO, Olívia (2004). *O Português Abre as Portas: A Quem? E como?*, pp. 107 – 114. [Online], http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/CDHRD5TEXXIGP1N8REDJA6SFTRH46S.pdf, consultado a 28/07/2011.

FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Porto, Edições ASA.

FIGUEIREDO, Olívia (2006). *O Desenvolvimento da Competência Metalinguística Lexical na formação do Professor de Português Língua Não Materna*, in BIZARRO, Rosa e BRAGA, Fátima (org.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*, Porto, Porto Editora, pp. 523 – 535.

FONSECA, Joaquim (1985). *Coerência do Texto*, separata da *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, II série, vol. V, tomo I, pp. 7 – 18, Porto, Faculdade de Letras, 1988. [Online], http://aleph.letras.up.pt/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/LY86XRJVJYHB9ML7L6KEVJEK535G8P1.pdf, consultado a 1/08/2011.

GAMA, Bárbara Sofia Nadais (2009). *O léxico em PLE – Um contributo para o ensino das colocações*, Dissertação de Mestrado, Porto, FLUP. [Online], <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20127/2/mestbarbaragamalexico000084365.pdf>, consultada a 27/05/2011.

GARCIA, Othon M. (2006). *Comunicação em Prosa Moderna*, 26ª edição, Rio de Janeiro, Editora FGV.

GIASSON, Jocelyne (1997). *La Lecture : De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

GIPPER, Helmut (1979). *A Articulação do Léxico em Campos Lexicais e o Problema da Sua Formalização*, in VILELA, Mário, *Problemas da Lexicologia e Lexicografia*, Porto, Livraria Civilização Editora, pp. 34 – 57.

LEIRIA, Isabel (2001). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada, Lisboa, Edição do autor. [Online], http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=118&Itemid=69, consultado a 16/07/2011.

MATOS, João Gonçalves de (1998). *Do Campo Lexical à Explicação Cognitiva*, Dissertação de Mestrado, Porto, FLUP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999). *Programas de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II, 5ª edição, Lisboa, Ministério da Educação. [Online], http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/172/programa_Frances_3Ciclo.pdf, consultado a 17/07/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II, 7ª edição, Lisboa, Ministério da Educação. [Online], http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf, consultado a 24/07/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Francês – Níveis de continuação e de iniciação – 10º, 11º e 12º anos*, SANTOS, Zélia Sampaio (coord.), Lisboa, Ministério da Educação. [Online], <http://www.netprof.pt/frances/pdf/PROGRFran.pdf>, consultado a 17/06/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Programa de Português 10º, 11º, 12º anos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, COELHO, Maria da Conceição (coord.), Lisboa, Ministério da Educação. [Online], http://www.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/280/portugues_10_11_12.pdf, consultado a 19/06/2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Programa de Português do Ensino Básico*, REIS Carlos (coord.), Lisboa, Ministério da Educação. [Online], http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Programa_LPortuguesa_Basico.pdf, consultado a 29/07/2011.

MOREIRA, Maria Amélia Quêlhas (2000). *A Aquisição do Vocabulário por Intermédio da Leitura*, Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Curitiba, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Paraná. [Online], <http://www.ceftpr.br/deptos/dacex/mariaamelia3.htm>.

MORGAN, John & RINVOLUCRI, Mario (1986). *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford.

OLANO, Concepción Otaola (2004). *Lexicología y Semántica Léxica: Teoría y aplicación a la lengua española*, Madrid, Ediciones Académicas S.A..

PEREIRA, Sheila de Carvalho (2008). *A Importância dos Campos Léxicos no Ensino de Língua Portuguesa*, in *Revista Intertexto*, vol. 1, n.º 1 janeiro / junho, Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pp. 186 – 208. [Online], <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/72>, consultado a 28/06/2011.

REBELO, José Augusto (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa.

REBOUL-TOURÉ, Sandrine (2008). *Quelques Pistes dans le Cadre de la Didactique du Lexique*, Paris, Académie de Créteil. [Online], http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/didactique_lexique.pdf, consultado a 05/08/2011.

SCARAMUCCI, Matilde (1995). *O Papel do Léxico em Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo*, Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. [Online], <http://www.radarciencia.org/doc/o-papel-do-lexico-na-compreensao-em-leitura-em-lingua-estrangeira-foco-no-produto-e-no-processo/o2ScYKIhnJAuoKNhLaVgqaEfpmNjZQN4AQD5BD==/>, consultado a 08/06/2011.

SILVA, Fátima (2004). *Merónimia: do léxico ao texto*, in OLIVEIRA, Fátima e DUARTE, Isabel Margarida (org.), *Da Língua e do Discurso*, Porto, Campo das Letras, pp. 623 – 638.

SIM-SIM, Inês e MICAELLO, Manuela (2006). *Determinantes da Compreensão em Leitura*, in SIM-SIM, Inês (coord.), *Ler e Ensinar a Ler*, Porto, Adições ASA, pp. 35 – 62.

SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*, Lisboa, Ministério da Educação. [Online], http://docs.google.com/viewer?url=http://area.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf&pli=1&chrome=true, consultado a 26/07/2011.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Rio Tinto, Edições Asa.

TEXAS EDUCATION AGENCY (2002). *Promoting Vocabulary Development – Components of effective vocabulary instruction*, Texas, Texas Education

Agency. [Online], <http://www.italki.com/docs/4DA37FFD-2224-4FF6-8C9A-CF841EBB911F.htm>, consultado a 14/06/2011.

TRÉVILLE, Marie- Claude e DUQUETTE, Lise (1996). *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*, Paris, Hachette.

ULLMANN, Stephen (1970), *Lexicologie et Enseignement*, in REY, Alain, *La Lexicologie : Lectures*, Paris, Klincksieck, pp. 273 – 276.

VILELA, Mário (1979). *Estruturas Léxicas do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

VILELA, Mário (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*, Coimbra Livraria Almedina.

VILELA, Mário (1995). *Léxico e Gramática: Léxico, dicionário, gramática*, Coimbra, Livraria Almedina.

WAGNER, R. L. (1970). *Lexiques et Vocabulaires*, in REY, Alain, *La Lexicologie : Lectures*, Paris, Klincksieck, pp. 76 – 77.

WALLACE, Michael (1984). *Teaching Vocabulary*, London, Heinemann Educational Books Ltd.

Sitografia

<http://dt.dgidec.min-edu.pt/>

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>

<http://www.eseq.pt/>

<http://www.ige.min-edu.pt/>

Lista de Anexos

Anexo 1 – Excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen

Anexo 2 – Trabalhos dos alunos “A pesca”: organização da lista de palavras construída em aula (alguns exemplos)

Anexo 3 – Poema *O Menino Grande* de Sebastião da Gama

Anexo 4 – Poema *Amigo* de Alexandre O’Neill

Anexo 5 – Ficha de Trabalho “Também eu posso ser poeta” (alguns exemplos)

Anexo 6 – Primeira Didascálica da obra *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres

Anexo 7 – Transcrição do texto do vídeo promocional do Turismo de Portugal

Anexo 8 – Excertos do capítulo VI de *Os Maias* de Eça de Queirós

Anexo 9 – Imagem “La maison de rêve”

Anexo 10 – Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre (alguns trabalhos dos alunos)

Anexo 11 – Texto “Monsieur Spitzweg”

Anexo 12 – Questionário de interpretação textual do texto “Monsieur Spitzweg”

Anexo 13 – Texto “Les nouvelles frontières de la bioéthique”

Anexo 14 – Imagem “Le clonage”

Anexo 1 – Excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen

E no princípio de Maio chegou a Florença.

Vista do alto das colinas floridas a cidade erguia no céu azul os seus telhados vermelhos, as suas torres, os seus campanários, as suas cúpulas. O Cavaleiro atravessou a velha ponte sobre o rio, a ponte ladeada de pequenas lojas onde se vendiam coiros, colares de coral, armas, pratos de estanho e prata, lãs, sedas, jóias de ouro.

Depois foi através das ruas rodeadas de palácios, atravessou as largas praças e viu as igrejas de mármore preto e branco com grandes portas de bronze esculpido. Por toda a parte se viam estátuas. Havia estátuas de mármore claro e estátuas de bronze. Outras eram de barro pintado. E a beleza de Florença espantou o Cavaleiro tal como o tinha espantado a beleza de Veneza. Mas aqui tudo era mais grave e austero.¹⁰⁸

¹⁰⁸ O sublinhado remete para as palavras pertencentes ao campo lexical “elementos arquitetónicos”, o duplo sublinhado evidencia as palavras que compõem o campo lexical “produtos comercializados em Florença”.

Anexo 2 – Trabalhos dos alunos “A pesca”: organização da lista de palavras construída em aula (alguns exemplos)

Pesca

• pescador	• cardume
• pescaria	• atum
• peixaria	• bacalhau
• cana de pesca	• sardinha
• fio de nylon	• pescada
• isco	• polvo
• rede	• salmão
• bóias	• lulas
• anzol	• peixe-espada
• barco	• caranguejo
• peixeira	• sushi
• pescar	
• mar	
• peixe	

Eu organizei deste maneira porque foi a maneira que me veio à cabeça. E também pensei em Quem pesca, como pesca, onde pesca e o que pesca.

Pesca

<ul style="list-style-type: none"> • objetos de utilização: <ul style="list-style-type: none"> leares boias anzol isco canas de pesca fio de nylon / rede • onde se pesca: <ul style="list-style-type: none"> mar rio • profissão: <ul style="list-style-type: none"> peixeira pescaria pescador pescar 	<ul style="list-style-type: none"> • o que pode pescar: <ul style="list-style-type: none"> caranguejo / peixe salmão lulas peixe-espada atum bacalhau • nome coletivo: cardume • o que pode cozinhar: sushi
--	--

Peixes:

- peixe
- lulas
- atum
- bacalhau
- cananguejo
- sandimha
- polvo
- pescada
- salmão
- sushi
- isco
- peixe - espada

Utensílios:

- cana de pesca
- barco
- fio de nylon
- rede
- bóias
- anzol

Palavras da família:

- pescador
- pescaria
- peixaria
- pescan

Conjunto de peixes:

- canadame

Local de pesca:

- mar

Instrumentos

cana de pesca
barco
fio de nylon
rede
bóias
anzol
isco

Nomes de peixes

atum
bacalhau
cananguejo
sandimha
polvo
pescada
salmão

Animal

peixe

Conjunto de peixes

canadame

Profissões

pescador
peixeira

Local de Trabalho

peixaria
mar

Atividade

pescan
pescaria

Eu dividi estas palavras, em grupos porque as palavras que estão em cada grupo estão relacionadas com o título.

1

canoa de pesca
barco
fio de nylon
Redu
~~barco~~
pescam
anzol
isco

2

peixe
caradume
atum
bacalhau
camarão
salmão
lulas
sushi
peixe-espada

3

pescador
mar
pescaria
peixaria
peixeiro

1- O que é necessário para pescar

2- O que se pesca

3- Quem pesca, quem vende o que os outros pescam, onde se pesca

Anexo 3 – Poema *O Menino Grande* de Sebastião da Gama

O MENINO GRANDE

Também eu, também eu,
joguei às escondidas, fiz baloiços,
tive bolas, berlindes, papagaios,
automóveis de corda, cavalinhos...

Depois cresci,
tornei-me do tamanho que hoje tenho.
Os brinquedos perdi-os, os meus bibes
deixaram de servir-me.
Mas nem tudo se foi:
ficou-me,
dos tempos de menino,
esta alegria ingénua
perante as coisas novas
e esta vontade de brincar.
Vida!
não me venhas roubar o meu tesoiro:
não te importes que eu ria,
que eu salte como dantes.
E se riscar os muros
ou quebrar algum vidro
ralha, ralha comigo, mas de manso...

(Eu tinha um bibe azul...
Tinha berlindes,
tinha bolas, cavalos, papagaios...

A minha Mãe ralhava assim como quem beija...
E quantas vezes eu, só pra ouvi-la
ralhar, parti os vidros da janela
e desenhei bonecos na parede...)

Vida!, ralha também,
ralha, se eu te fizer maldades, mas de manso,
como se fosse ainda a minha Mãe...

Anexo 4 – Poema *Amigo* de Alexandre O'Neill

AMIGO

Mal nos conhecemos
Inaugurámos a palavra «amigo».

«Amigo» é um sorriso
De boca em boca,
Um olhar bem limpo,
Uma casa, mesmo modesta, que se oferece,
Um coração pronto a pulsar
Na nossa mão!


«Amigo» (recordam-se, vocês aí,
Escrupulosos detritos?)
«Amigo» é o contrário de inimigo!
«Amigo» é o erro corrigido,

Não o erro perseguido, explorado,
É a verdade partilhada, praticada.

«Amigo» é a solidão derrotada!

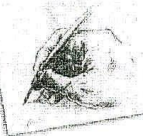
«Amigo» é uma grande tarefa,
Um trabalho sem fim,
Um espaço útil, um tempo fértil,
«Amigo» vai ser, é já uma grande festa!

Anexo 5 – Ficha de Trabalho “Também eu posso ser poeta” (alguns exemplos)




Escola Secundária Eça de Queirós

7º A Língua Portuguesa 2010/2011



TAMBÉM EU POSSO SER POETA

Também tu podes experimentar a magia de ser poeta! Segue os passos indicados nesta ficha e cria o teu próprio poema. Diverte-te e descobre a tua veia poética! 

1. Começa por registar todas as palavras e ideias que a palavra “amigo” te desperta.

amizade, ajuda, solidariedade, companheiro, carinho, brincadeira, alegria, felicidade

2. Agora relê essas palavras que registaste e tenta agrupá-las por ideias.

Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de
alegria	amizade	ajuda	carinho	
brincadeira	companheiro	solidariedade	felicidade	

Podes acrescentar mais ideias se assim achares conveniente.

Exemplo de ideias em que podes agrupar as tuas palavras: confiança, carinho, ...

3. Tenta fazer corresponder cada ideia a uma estrofe:

Estrofe 1	Ideia: amizade
Estrofe 2	Ideia: alegria
Estrofe 3	Ideia: ajuda
Estrofe 4	Ideia: carinho

4. Experimenta começar a escrever o poema:

Um amigo é um companheiro
Um amigo é uma alegria.
Um amigo é Solidariedade

Dica: exprime as tuas ideias que registaste da forma mais metafórica e bonita que encontrases.

5. Decide:

- Cada estrofe terá 2 versos.
- Os versos irão rimar da seguinte forma: - o 1º com o 2º ;
- o 2º com o 1º ;
- o 3º com o _____ ;

6. Reescreve as estrofes de acordo com as decisões que tomaste anteriormente no ponto 5.

Um amigo é um companheiro
Todos os dias o primeiro
Um amigo é uma alegria
Sem ele nada faria

Um amigo é Solidariedade
é assim uma amizade.

7. Verifica se:

- Não te esqueceste de exprimir alguma ideia que consideres importante;
- Se pontuaste o teu poema correctamente e com expressividade.

Como vês, também tu és capaz de produzir um poema!



O teu professor estagiário: Hugo Silva



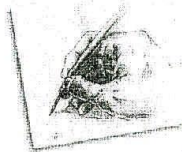
ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS

Escola Secundária Eça de Queirós

7º A

Língua Portuguesa

2010/2011



TAMBÉM EU POSSO SER POETA

Também tu podes experimentar a magia de ser poeta! Segue os passos indicados nesta ficha e cria o teu próprio poema. Diverte-te e descobre a tua veia poética! 😊

1. Começa por registar todas as palavras e ideias que a palavra “amigo” te desperta.

amizade	brincalhão
inimigo	segredo
compaixão	estre-cúpido
carinho	amizável
solidariedade	alegria
zombaria	bondade
brincadeira	felicidade
opção	compreensão
audácia	malquise

2. Agora relê essas palavras que registaste e tenta agrupá-las por ideias.

Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de
<u>brincadeira</u>	<u>confiança</u>	<u>amizade</u>	<u>maldade</u>	
brincadeira brincalhão malquise felicidade	segredo estre-cúpido opção compreensão amizade audácia	compreensão bondade amizade amizável	inimigo	

Podes acrescentar mais ideias se assim achares conveniente.

Exemplo de ideias em que podes agrupar as tuas palavras: confiança, carinho, ...

3. Tenta fazer corresponder cada ideia a uma estrofe:

Estrofe 1	Ideia: <u>brincadeira</u>
Estrofe 2	Ideia: <u>confiança</u>
Estrofe 3	Ideia: <u>(amizade)</u> amizade
Estrofe 4	Ideia: <u>maldade</u>

4. Experimenta começar a escrever o poema:

Um amigo tem sempre um sorriso
Uma mão para ajudar
E os olhos sempre nos no olhar
Mas para isso é preciso confiar...

Dica: exprime as tuas ideias que registaste da forma mais metafórica e bonita que encontrases.

5. Decide:

- Cada estrofe terá 4 versos.
- Os versos irão rimar da seguinte forma: - o 1º com o 3º;
- o 2º com o 4º;
- o 3º com o 1º;

6. Reescreve as estrofes de acordo com as decisões que tomaste anteriormente no ponto 5.

Um amigo tem sempre um sorriso Uma mão para ajudar Os olhos sempre nos no olhar Mas para isso é preciso confiar.	Amigos contemos segredos Por nós podemos acreditar Por eles que nos afastam do medo (Porque assim) é que nos ajudam a continuar.
Eu adoro a amizade Com ela sou muito feliz É preciso fazer sinceridade Basta ficar braco com um gij.	Entre amigos não há malícia Por isso não meto-nos em perigo É necessária a verdade Porque não criamos um inimigo.

7. Verifica se:

- Não te esqueceste de exprimir alguma ideia que consideres importante;
- Se pontuaste o teu poema correctamente e com expressividade.

Como vês, também tu és capaz de produzir um poema!



O teu professor estagiário: Hugo Silva



ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS

Escola Secundária Eça de Queirós

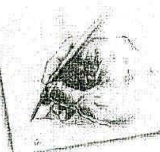
7º A

Língua Portuguesa

2010/2011

T. P. Costa - 7ª Turça

TAMBÉM EU POSSO SER POETA



Também tu podes experimentar a magia de ser poeta! Segue os passos indicados nesta ficha e cria o teu próprio poema. Diverte-te e descobre a tua veia poética! 😊

1. Começa por registar todas as palavras e ideias que a palavra “amigo” te desperta.

felicidade, malquize, amor, honestidade, verdade, carinho, beincadeira, compreensão, ajuda, segredo, bondade, apoio, asneiras, festa a toda a hora, confiança.

2. Agora relê essas palavras que registaste e tenta agrupá-las por ideias.

Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de
<u>malquize</u>	<u>verdade</u>	<u>amor</u>	<u>alegria</u>	
beincadeira asneiras festa a toda a hora	honestidade amor segredo confiança	bondade carinho ajuda apoio	compreensão felicidade	

Podes acrescentar mais ideias se assim achares conveniente.

Exemplo de ideias em que podes agrupar as tuas palavras: confiança, carinho, ...

3. Tenta fazer corresponder cada ideia a uma estrofe:

Estrofe 1	Ideia: <u>alegria</u>
Estrofe 2	Ideia: <u>malquize</u>
Estrofe 3	Ideia:
Estrofe 4	Ideia:

4. Experimenta começar a escrever o poema:

Amigo é uma alegria
é uma beleza
pois é uma ótima companhia
Junca nas da uma grequega
Ter amigos e estar sempre em festa
dão-nos todo o seu amor
Têm os perfumes de festa
Tanta coisa boa que nem sabemos onde a por

Dica: exprime as tuas ideias que registaste da forma mais metafórica e bonita que encontrares.

5. Decide:

- Cada estrofe terá 4 versos.
- Os versos irão rimar da seguinte forma: - o 1º com o 3º ;
- o 2º com o 4º ;
- o 3º com o 1º ;

6. Reescreve as estrofes de acordo com as decisões que tomaste anteriormente no ponto 5.

7. Verifica se:

- Não te esqueceste de exprimir alguma ideia que consideres importante;
- Se pontuaste o teu poema correctamente e com expressividade.

Como vês, também tu és capaz de produzir um poema!



O teu professor estagiário: Hugo Silva

Anexo 6 – Primeira Didascália da obra *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres

(Ambiente de casa espacial, com elementos brancos, de preferência transparentes. Integrada na Natureza. Neste Planeta não há objectos semelhantes aos da Terra, apenas os elementos da Natureza são iguais.)

Anexo 7 – Transcrição do texto do vídeo promocional do Turismo de Portugal

Nas margens ocidentais da Europa, onde a terra acaba e o vento traz os odores quentes de África, existe um país de marinheiros e gentes calorosas. Um país de contrastes que faz da diversidade uma das suas maiores riquezas. De terras onde a natureza permanece intocada e o tempo pára. Um reino de planícies sem fim e praias banhadas pelo Atlântico e pelo sol. Portugal, um país que é preciso viver profundamente para compreender. Um país de artistas que deixaram a sua marca em obras que o tornaram conhecido em todo o mundo.

A sua longa história pode ser vivida em castelos imponentes, onde é possível passar a noite entre paredes que resistiram a reis, Califas e ao próprio tempo. Em palácios saídos de contos de fadas, rodeados por florestas encantadas repletas de recantos românticos, onde até os mais enamorados partem sempre com uma nova paixão.

Mas Portugal também tem outra face em que a grandeza de outrora mora ao lado do futuro. Uma nação jovem e acolhedora que vive intensamente 24 horas por dia. Um país vibrante e cheio de cor onde o sol brilha o ano inteiro. Um território onde é fácil encontrar a natureza no seu estado primordial, em montanhas que tiram a respiração mesmo ao viajante mais experimentado, em locais onde a grandiosidade da paisagem compete com a majestade da fauna e mesmo quando tudo parece visto Portugal tem algo mais a oferecer, a possibilidade de não fazer nada. Relaxe e desfrute das praias intermináveis de um país com 850 km de costa.

E depois de um dia em cheio, comece a noite com um grande jantar, porque num país com séculos de história e alguns dos melhores vinhos do mundo, a cozinha tornou-se numa forma de arte que vale a pena apreciar.

Portugal é tudo isto e muito mais. Uma terra maravilhosa e cativante do primeiro ao último segundo. Um país único que lhe oferece mil e um cenários de diversão. Embarque numa viagem apaixonante. Respire fundo e mergulhe numa experiência inesquecível.

Anexo 8 – Excertos do capítulo VI de *Os Maias* de Eça de Queirós

[Ambiente antes do início do jantar]

Fora um dia de Inverno suave e luminoso, as duas janelas estavam ainda abertas. Sobre o rio, no céu largo, a tarde morria, sem uma aragem, numa paz elísia, com nuvenzinhas muito altas, paradas, tocadas de cor de rosa; as terras, os longes da outra banda já se iam afogando num vapor aveludado, do tom de violeta; a água jazia lisa e luzidia como uma bela chapa de aço novo; e aqui e além, pelo vasto ancoradouro, grossos navios de carga, longos paquetes estrangeiros, dois couraçados ingleses, dormiam, com as mastreações imóveis, como tomados de preguiça, cedendo ao afago do clima doce...

[Descrição de Alencar]

E apareceu um indivíduo muito alto, todo abotoado numa sobrecasaca preta, com uma face escaveirada, olhos encovados, e sob o nariz aquilino, longos, espessos, românticos bigodes grisalhos: já todo calvo na frente, os anéis fofos duma grenha muito seca caíam-lhe inspiradamente sobre a gola: e em toda a sua pessoa havia alguma coisa de antiquado, de artificial e de lúgubre.

Estendeu silenciosamente dois dedos ao Dâmaso, e abrindo os braços lentos para Craft, disse numa voz arrastada, cavernosa, ateatrada:

- Então és tu, meu Craft! Quando chegaste tu, rapaz? Dá-me cá esses ossos honrados, honrado inglês!

Nem um olhar dera a Carlos. Ega adiantou-se, apresentou-os:

- Não sei se são relações. Carlos da Maia... Tomás de Alencar, o nosso poeta...

Era ele! O ilustre cantor das Vozes da Aurora, o estilista de *Elvira*, o dramaturgo do *Segredo do Comendador*. Deu dois passos graves para Carlos, esteve-lhe apertando muito tempo a mão em silêncio – e sensibilizado, mais cavernoso:
























































- V. Ex.^a, já que as etiquetas sociais querem que eu lhe dê excelência, mal sabe a quem apertou agora a mão...

Anexo 9 – Imagem “La maison de rêve”¹⁰⁹



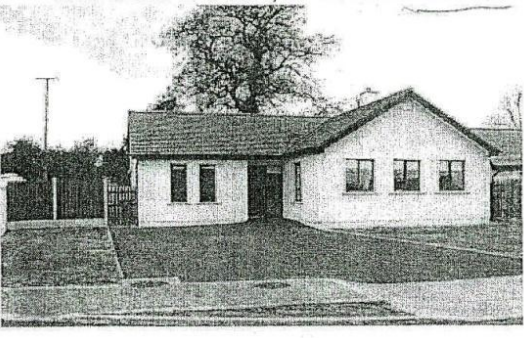
¹⁰⁹ Imagem encontrada através do motor de busca *online* Google.


Anexo 10 – Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre” (alguns trabalhos dos alunos)



Le bungalow de Pierre

Je m'appelle Pierre, j'ai treize ans et j'habite un grand bungalow à la campagne. Il y a neuf pièces. Si tu entres par la porte principale dans le vestibule, tu trouves à gauche la salle de jeux avec une grande table de ping-pong. Devant toi, il y a la salle à manger et, à gauche de la salle à manger, il y a une grande cuisine. Le soir, on peut manger sur une terrasse derrière la cuisine et la salle à manger. À droite de la salle à manger, il y a la chambre de mes deux frères et à côté, se trouve la chambre de mes parents. En face de la chambre de mes parents, il y a ma chambre. Juste à droite de l'entrée principale, se trouve le salon, qui donne sur une autre terrasse. Entre ma chambre et la chambre de mes parents se trouve la salle de bains. Le garage est à côté de la salle de jeux.





1. Vrai ou faux ? Choisis la bonne réponse et corrige les fausses.

La maison de Pierre...

a. ...est une villa.	<input type="checkbox"/>	<u>est un bungalow</u> ✓
b. ... est petite.	<input type="checkbox"/>	<u>est grand</u> ✓
c. ... a neuf pièces.	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>✓</u>
d. ... a deux chambres.	<input type="checkbox"/>	<u>a trois chambres</u> ✓
e. ... a deux terrasses.	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>✓</u>
f. ... a un garage.	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>✓</u>

2. Où se situe la maison de Pierre ?

la maison de Pierre se situe à la campagne. ✓

3. Où peut-on trouver la salle de jeux ?

la salle de jeux se trouve à gauche de la porte principale.

4. Si nous sommes à l'entrée du bungalow de Pierre, qu'est-ce qu'il y a devant nous ?

Devant nous il y a la salle à manger.

5. Qu'est-ce qu'il y a derrière la cuisine et la salle à manger ?

Derrière la cuisine et la salle à manger il y a la terrasse.

6. Où se trouve la chambre des parents de Pierre ?

la chambre des parents de Pierre se trouve devant la chambre de Pierre.

7. Et la chambre de Pierre, où se situe-t-elle ?

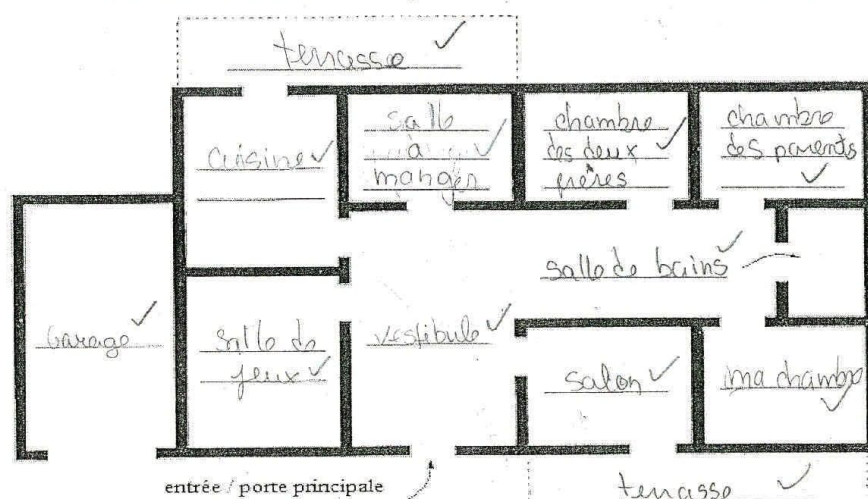
la chambre de Pierre se situe devant la chambre des parents.

8. Où peut-on trouver le garage ?

On peut trouver le garage à côté de la salle de jeux.

9. Regarde le plan du bungalow de Pierre.

Utilise les indications du texte pour donner le nom correct à chaque pièce.



Ton professeur stagiaire : Hugo Silva



Le bungalow de Pierre

Je m'appelle Pierre, j'ai treize ans et j'habite un grand bungalow à la campagne. Il y a neuf pièces. Si tu entres par la porte principale, dans le vestibule, tu trouves à gauche la salle de jeux avec une grande table de ping-pong. Devant toi, il y a la salle à manger et, à gauche de la salle à manger, il y a une grande cuisine. Le soir, on peut manger sur une terrasse derrière

la cuisine et la salle à manger. À droite de la salle à manger, il y a la chambre de mes deux frères et à côté, se trouve la chambre de mes parents. En face de la chambre de

mes parents, il y a ma chambre. Juste à droite de l'entrée principale, se trouve le salon, qui donne sur une autre terrasse.

Entre ma chambre et la chambre de mes parents se trouve la salle de bains. Le garage est à côté de la salle de jeux.



1. Vrai ou faux ? Choisis la bonne réponse et corrige les fausses.

La maison de Pierre...

a. ...est une villa.

☐

b. ...est petite.

☐

c. ...a neuf pièces.

☒

d. ...a deux chambres.

☐

e. ...a deux terrasses.

☒

f. ...a un garage.

☐

2. Où se situe la maison de Pierre ?

La maison de Pierre se situe à la campagne.

3. Où peut-on trouver la salle de jeux ? ✓
La salle de jeux du bungalow de Pierre - dans quel
appartement ?

4. Si nous sommes à l'entrée du bungalow de Pierre, qu'est-ce qu'il y a devant nous ? ✓
Le parking, la terrasse, la salle de bain, la chambre de Pierre.

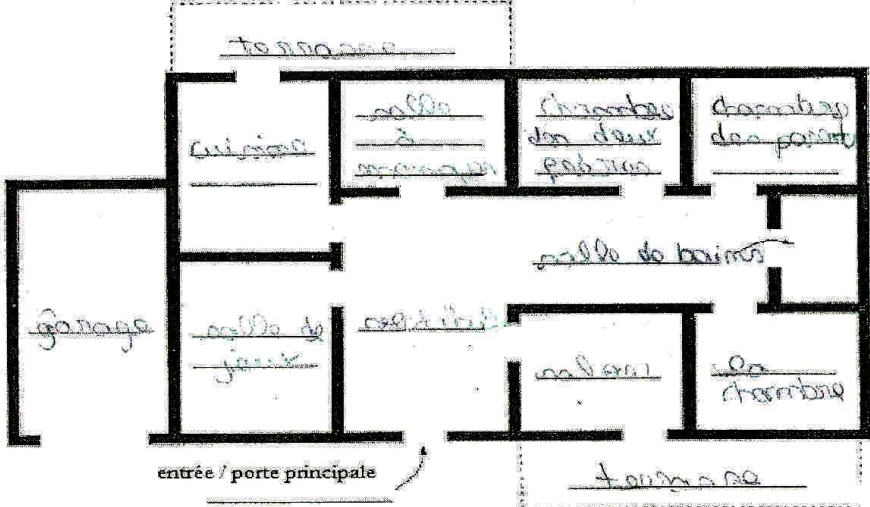
5. Qu'est-ce qu'il y a derrière la cuisine et la salle à manger ? ✓
La chambre de Pierre et la salle à manger.

6. Où se trouve la chambre des parents de Pierre ? ✓
La chambre des parents de Pierre se trouve à côté de la chambre des deux enfants.

7. Et la chambre de Pierre, où se situe-t-elle ? ✓
La chambre de Pierre se situe devant la chambre de ses parents.

8. Où peut-on trouver le garage ? ✓
On peut trouver le garage à côté de la salle de jeux.

9. Regarde le plan du bungalow de Pierre.
 Utilise les indications du texte pour donner le nom correct à chaque pièce. ✓



The floor plan shows a rectangular building with several rooms. The labels are as follows:

- Top left: terrasse
- Top middle: cuisine
- Top right: chambre de deux enfants
- Bottom left: garage
- Bottom middle: salle de jeux
- Bottom right: chambre de Pierre
- Center: salle à manger
- Below center: salle de bain
- Bottom center: entrée / porte principale
- Bottom right: terrasse

Ton professeur stagiaire : Hugo Silva 😊

Le bungalow de Pierre

Je m'appelle Pierre, j'ai treize ans et j'habite un grand bungalow à la campagne. Il y a neuf pièces. Si tu entres par la porte principale dans le vestibule, tu trouves à gauche la salle de jeux avec une grande table de ping-pong. Devant toi, il y a la salle à manger et, à gauche de la salle à manger, il y a une grande cuisine. Le soir, on peut manger sur une terrasse derrière la cuisine et la salle à manger. À droite de la salle à manger, il y a la chambre de mes deux frères et à côté, se trouve la chambre de mes parents. En face de la chambre de mes parents, il y a ma chambre. Juste à droite de l'entrée principale, se trouve le salon, qui donne sur une autre terrasse. Entre ma chambre et la chambre de mes parents se trouve la salle de bains. Le garage est à côté de la salle de jeux.



1. Vrai ou faux ? Choisis la bonne réponse et corrige les fausses.

La maison de Pierre...

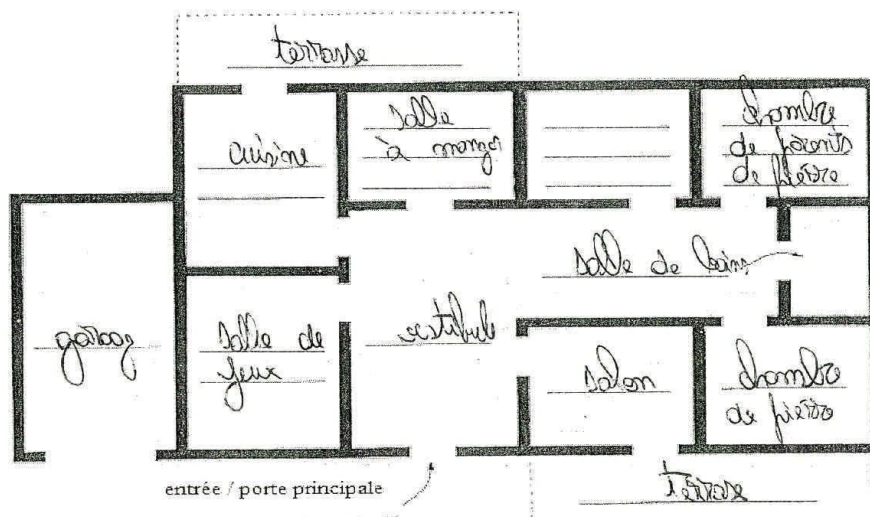
- a. ...est une villa. ☐
- b. ... est petite. ☐
- c. ... a neuf pièces. ☒
- d. ... a deux chambres. ☐
- e. ... a deux terrasses. ☒
- f. ... a un garage. ☒

2. Où se situe la maison de Pierre ?

La maison de Pierre se situe un grand bungalow à la campagne.

3. Où ~~peut-on trouver~~ la salle de jeux ? *peut-on rencontrer principale de la porte*
4. Si nous sommes à l'entrée du bungalow de Pierre, qu'est-ce qu'il y a devant nous ? *on peut trouver la salle de jeux à gauche*
5. Qu'est-ce qu'il y a derrière la cuisine et la salle à manger ? *Devant de l'entrée principale du bungalow de Pierre, il y a la salle à manger*
une terrasse
6. Où se trouve la chambre des parents de Pierre ? *la chambre des parents de Pierre se trouve à côté de la chambre de ses frères*
7. Et la chambre de Pierre, où se situe-t-elle ? *en face de la chambre de mes parents*
8. Où peut-on trouver le garage ? *le garage est à côté de la salle de jeux*
9. Regarde le plan du bungalow de Pierre.

Utilise les indications du texte pour donner le nom correct à chaque pièce.



Ton professeur stagiaire : Hugo Silva



Anexo 11 – Texto “Monsieur Spitzweg”



Monsieur Spitzweg n’a pas de répondeur sur son vieux téléphone. Personne ne l’appelle. Quelle idée l’a donc pris d’acheter un portable? Dès son apparition sur les trottoirs parisiens, cet objet l’a fasciné. Un jour, tout près de lui, un golden boy a sorti l’appareil de sa poche, avec une désinvolture calculée. Il a tiré la petite antenne, pianoté sur les touches, puis s’est mis à parler. Monsieur Spitzweg a senti aussitôt une bouffée de mélancolie le traverser. Quoi, en plein milieu de la rue de Rennes, à deux pas de la Fnac, on pouvait ainsi d’un seul coup s’envoler, faire semblant de continuer à marcher au cœur de la foule pressée, et parler en même temps à quelqu’un, dans un jardin peut-être, ou au bord de la mer?

Monsieur Spitzweg a songé aussitôt à Hélène Necker, ce qui ne lui était pas arrivé depuis longtemps – oui, c’est Hélène qu’il aurait appelée. Il l’aurait surprise seule en plein silence du village au début de l’après-midi, ses enfants à l’école, son grand **dadaïst**⁽¹⁾ de Wolheber sulfatant le vignoble.

– Excuse-moi, Hélène, je t’entends moins bien. Ça doit être à cause de la Tour Montparnasse.

Son prestige de Parisien serait devenu tangible et presque fantastique, un peu comme s’il venait à l’instant de quitter l’école primaire de Kinzheim pour épater enfin la petite fille aux nattes longues qui poussait son palet sur la marelle sans le regarder. (...)

Trois jours plus tard, monsieur Spitzweg s’est offert un portable. Au bureau de poste de la rue des Saints-Pères il n’en a parlé à personne. Un peu lâchement, il a même fustigé un jour devant ses collègues tous ces hommes d’affaires qui «se font voir» sur les trottoirs de la capitale. Depuis, la mode s’est tassée, la gloire du marcheur au portable a diminué. Mais pour monsieur Spitzweg, la magie demeure. Il ne «se fait pas voir». Il se fait exister. Il rentre chez lui à pied. Arrivé sur la place de la Concorde, ou bien à la Madeleine, il sort son appareil d’un air gourmand, et tout à coup se sent en possession du monde. 08 36 68 02 75. Il appelle la météo. Monsieur Spitzweg aime savoir le temps qu’il va faire sur ses jours.

Philippe Delerm, *Il avait plu tout le dimanche*

Anexo 12 – Questionário de interpretação textual do texto “Monsieur Spitzweg”

À toi de répondre

1 Remets dans l'ordre du texte.

Monsieur Spitzweg pense qu'avec un portable, il pourrait téléphoner à Hélène.	Monsieur Spitzweg critique les personnes qui utilisent leur portable dans la rue.
Monsieur Spitzweg s'achète un portable.	Monsieur Spitzweg compose le numéro de la météo.
Monsieur Spitzweg est impressionné en voyant un jeune homme téléphoner en pleine rue, grâce à son portable.	Monsieur Spitzweg cache l'achat du portable à ses collègues de travail.

2 Monsieur Spitzweg n'a pas de répondeur parce qu'il...

- | | |
|---|--|
| a) n'aime pas les nouvelles technologies. | c) ne reçoit pas d'appels téléphoniques. |
| b) n'est jamais à la maison. | d) va s'acheter un portable. |

3 Voici une liste de raisons qui peuvent avoir poussé Monsieur Spitzweg à acheter un portable. Dis si elles sont vraies (V) ou fausses (F) et corrige les fausses.

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Son vieux répondeur ne marche plus. | <input type="checkbox"/> |
| b) Il est véritablement fasciné par ce moyen de communication. | <input type="checkbox"/> |
| c) Il pourra téléphoner de n'importe quel endroit. | <input type="checkbox"/> |
| d) Il veut se sentir important. | <input type="checkbox"/> |
| e) Il peut se vanter de son achat à ses collègues de travail. | <input type="checkbox"/> |
| f) Il est très préoccupé par la météo. | <input type="checkbox"/> |

4 Le jour où il achète son portable, Monsieur Spitzweg écrit dans son journal intime une simple phrase. Choisis celle qui s'adapte le mieux aux idées du texte.

- a) Mes amis pourront désormais me joindre à n'importe quelle heure et n'importe où.
- b) Je me sens vivre car j'appartiens désormais au grand village global.
- c) Le jour de gloire est arrivé car je vais pouvoir téléphoner à Hélène.
- d) Je ne serai plus le seul à ne pas avoir de portable, au bureau de poste de la rue des Saints-Pères.

Anexo 13 – Texto “Les nouvelles frontières de la bioéthique”

Les nouvelles frontières de la bioéthique

Doit-on manipuler le vivant?



Aucune barrière juridique au clonage n'existe au niveau international. Il y a bien la déclaration de l'Unesco de 1997 affirmant que «le clonage humain est une offense à la dignité humaine». Ou bien la déclaration universelle sur le génome humain, adoptée par l'ONU la même année, condamnant le clonage reproductif. Mais ce ne sont que des recommandations, que chacun est libre de suivre ou pas. (...)

Les États-Unis, le Vatican et une dizaine d'autres États souhaitent que soient interdits les deux types de clonage, aussi bien reproductif que thérapeutique. D'autres, comme l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni, souhaitent seulement interdire le clonage reproductif.

Les Français entre deux chaises

La nouvelle loi de bioéthique, votée en juin 2004, interdit toute forme de clonage. Elle considère le clonage thérapeutique comme un délit et qualifie carrément le clonage reproductif de «crime contre l'espèce humaine».

Toutefois, pas question de se laisser distancer dans cette course. La France a donc autorisé

les chercheurs à travailler sur des cellules souches embryonnaires qui sont importées d'autres pays. Bientôt, ceux-ci pourront également travailler sur les embryons surnuméraires donnés par des couples en France qui n'en ont plus besoin.

Des Britanniques pragmatiques

La Grande-Bretagne est le seul pays européen à autoriser le clonage par une loi votée en janvier 2001. Les législateurs ont estimé que ces recherches allaient se faire de toute façon et que le mieux était de criminaliser immédiatement le clonage reproductif et d'encadrer strictement le clonage thérapeutique.

USA rien n'est décidé

Seuls six États interdisent le clonage humain. Au niveau national, un projet de loi bannissant tout clonage est bloqué depuis avril 2002. Le Sénat, sensible aux arguments des chercheurs et scientifiques, voudrait autoriser le clonage aux seules fins médicales.

Asie et Israël, liberté quasi-totale

En Israël, le gouvernement juge bénéfique la recherche sur les cellules souches embryonnaires à des fins médicales. Mais le clonage reproductif y est condamné, comme ailleurs. Israël a obtenu les premières cellules cardiaques humaines, en août 2001. Un an plus tard, la même équipe du Technion Institute obtenait le premier tissu de cœur humain formé d'une dizaine de milliers de cellules sur une surface de 2 mm de côté. On teste des greffes de ces cellules sur un animal, en l'occurrence le porc.

L'Asie est très en pointe. Ce n'est pas un hasard si le premier clonage thérapeutique d'embryon humain a été réalisé en Corée du Sud.

Clonage thérapeutique et intervention sur les embryons divisent encore les chercheurs

POUR

«Nous ne voulons pas jouer les apprentis sorciers mais comprendre les mécanismes de la vie et mettre au point de nouveaux médicaments, explique Jacques Hatzfeld. Nous ne pouvons pas comprendre in utero (dans le ventre de la mère) les mécanismes du développement de l'embryon. Comment comprendre les anomalies congénitales, problèmes de stérilité, fausses couches?» Certaines maladies graves, comme le cancer, sont dues à une division et une différenciation cellulaire anormale. Une meilleure compréhension de ces processus permettrait des progrès médicaux

importants contre cette maladie qui tue 150 000 personnes par an en France.

En travaillant sur des cellules souches, «nous pourrions également produire différents types de cellules humaines normales ou anormales, sur lesquelles on pourrait tester des médicaments», poursuit le Pr Hatzfeld. Mais tout cela serait vain si les cellules «médicaments» ainsi obtenues étaient rejetées par le corps (système immunitaire) du patient. D'où l'intérêt que présente le clonage thérapeutique.

CONTRE

Certains chercheurs jugent prématuré ou même inutile de créer des embryons humains alors que d'autres pistes de recherches sont aussi prometteuses et posent moins de problèmes moraux.

Pour le généticien Axel Kahn, il y a encore énormément à faire sur les primates et les souris. La recherche sur les cellules souches embryonnaires devrait être mise de côté et les chercheurs devraient davantage se concentrer sur les cellules adultes.

Le clonage thérapeutique? Axel Kahn ne veut pas faciliter une technique dont des apprentis «cloneurs» d'enfants pourraient s'inspirer. «Rien ne peut justifier le clonage, pas même la quête de connaissance, estime-t-il. La liberté de chercher – que je défends – s'arrête là où commence l'intégrité de la personne.

in *Phosphore*, décembre 2004

LEXIQUE

Cellules souches: elles peuvent donner n'importe lequel des 200 types de cellules (foie, sang, etc., du corps humain. Les plus performantes se trouvent chez l'embryon de cinq jours (cellules souches embryonnaires). Associées au clonage thérapeutique, elles pourront être greffées aux patients sans risque de rejet.

Clonage: le clonage est une manipulation génétique qui, à partir d'une seule cellule d'un seul individu, en produit une copie génétiquement identique (mais forcément plus jeune), le clone.

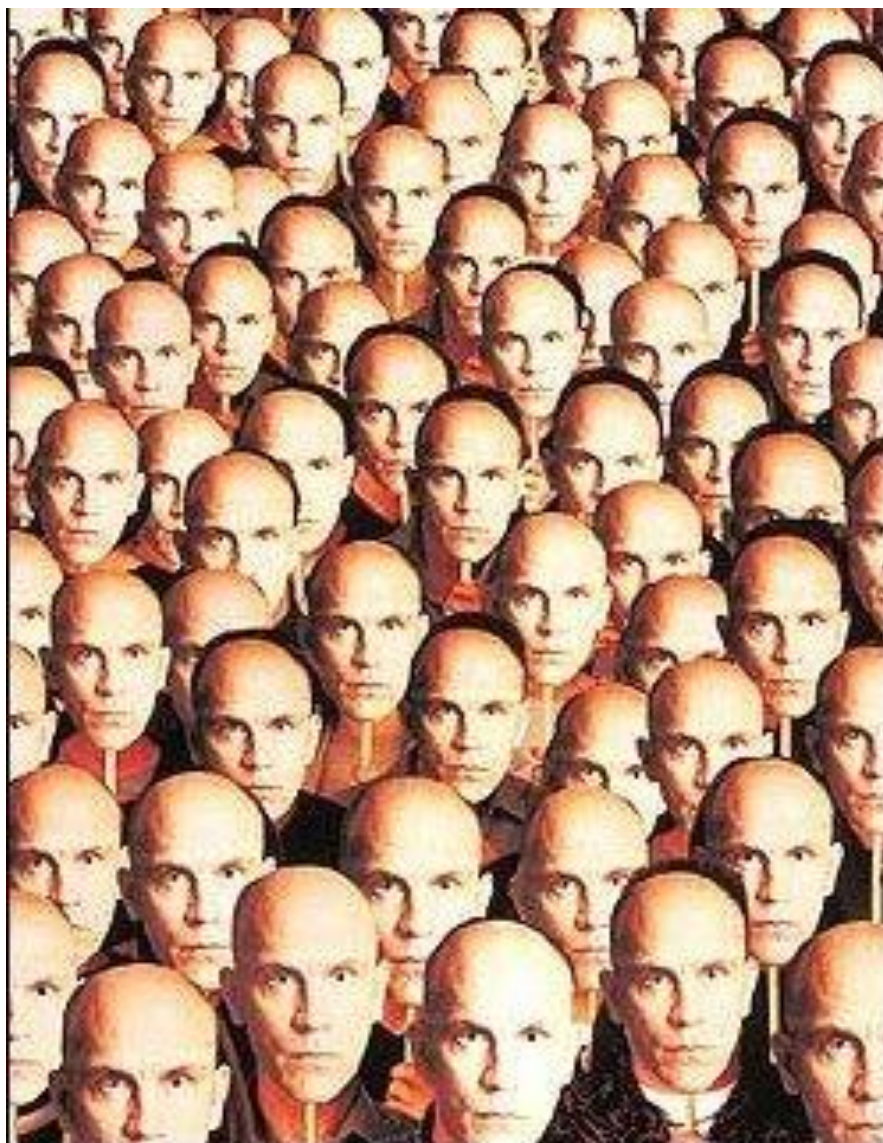
Clonage reproductif: il consisterait à implanter un embryon cloné dans un utérus pour obtenir un bébé identique à son «parent» (celui qui a fourni la cellule permettant le clonage).

Clonage thérapeutique: il ne vise pas à obtenir un être humain mais des cellules compatibles avec un malade. Si on greffe au patient ses propres cellules, il ne les rejettera pas, puisqu'elles viendront de son propre corps.

Embryons congelés et surnuméraires: embryons conçus en laboratoire par les techniques d'assistance médicale à la procréation (AMP) mais qui n'ont pas été transférées dans l'utérus de la femme. Ils sont conservés pour le cas où la fécondation échouerait ou si les parents souhaitaient un nouvel enfant. Ces embryons dits «surnuméraires», donnés par les couples, pourront être utilisés par les chercheurs pour en extraire des lignées de cellules souches.

in *Phosphore*, décembre 2004

Anexo 14 – Imagem “Le clonage”¹¹⁰



¹¹⁰ Imagem encontrada através do motor de busca *online* Google.

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Ficha de trabalho “Também eu posso ser poeta”

Apêndice 2 – Ficha de trabalho “Orações Subordinadas Adverbiais”

Apêndice 3 – Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre”

Apêndice 4 – “La carte postale de Bèa”

Apêndice 5 – Ficha de trabalho “La carte postale de Bèa”

Apêndice 6 – Grelha de avaliação da leitura em Francês

Apêndice 7 – Ficha de trabalho “Les Médias Français”

Apêndice 8 – Ficha de trabalho “L’expression de l’opposition”

Apêndice 9 – Ficha de trabalho “Que sais-je sur le clonage?”

Apêndice 10 – Questionário “Os campos lexicais e a competência de leitura”

Apêndice 11 – Tabela de frequências “Qual a utilidade dos campos lexicais em aula?”

Apêndice 12 – Tabela de frequências “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula”

Apêndice 13 – Tabela de frequências “Causas para a fraca competência de leitura dos alunos”

Apêndice 14 – Cruzamento de dados “causas para a fraca competência de leitura dos alunos” e disciplina lecionada

Apêndice 15 – Tabela de frequências “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?”

Apêndice 16 – Cruzamento de dados “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?” e disciplina lecionada

Apêndice 1 – Ficha de Trabalho “Também eu posso ser poeta”



TAMBÉM EU POSSO SER POETA

Também tu podes experimentar a magia de ser poeta! Segue os passos indicados nesta ficha e cria o teu próprio poema. Diverte-te e descobre a tua veia poética! 😊

1. Começa por registar todas as palavras e ideias que a palavra “amigo” te desperta.

--

2. Agora relê essas palavras que registaste e tenta agrupá-las por ideias.

Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de	Palavras que transmitem a ideia de

Podes acrescentar mais ideias se assim achares conveniente.

Exemplo de ideias em que podes agrupar as tuas palavras: confiança, carinho, ...

3. Tenta fazer corresponder cada ideia a uma estrofe:

Estrofe 1	Ideia:
Estrofe 2	Ideia:
Estrofe 3	Ideia:
Estrofe 4	Ideia:

4. Experimenta começar a escrever o poema:

Dica: exprime as tuas ideias que registaste da forma mais metafórica e bonita que encontrares.

5. Decide:

- Cada estrofe terá _____ versos.
- Os versos irão rimar da seguinte forma: - o 1º com o ____;
- o 2º com o ____;
- o 3º com o ____;

6. Reescreve as estrofes de acordo com as decisões que tomaste anteriormente no ponto 5.

7. Verifica se:

- Não te esqueceste de exprimir alguma ideia que consideres importante;
- Se pontuaste o teu poema correctamente e com expressividade.

Como vês, também tu és capaz de produzir um poema!



Apêndice 2 – Ficha de trabalho “Orações Subordinadas Adverbiais”



ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS

ORAÇÃO PRINCIPAL OU SUBORDINATE: aquela que encerra o sentido fundamental e dela depende outra ou outras orações.

ORAÇÃO SUBORDINADA: aquela que se liga à principal por meio de uma conjunção ou pronome relativo e que com ela mantém uma relação de dependência tanto de sentido quanto sintáctica. A oração subordinada exerce uma função sintáctica relativamente à principal e, se isolada desta, fica vazia de significado. Ex.: O texto que li é muito interessante.

↓
oração subordinada

⇒ ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL: é aquela que exerce a função sintáctica de adjunto adverbial em relação à oração principal, mais especificamente: são adjuntos adverbiais do verbo da oração principal.

As orações subordinadas adverbiais são introduzidas por conjunções subordinativas.

Ex.: Depois da chuva, a árvore caiu.



Adjunto adverbial

Quando a chuva acabou, a árvore caiu.



Oração subordinada adverbial
(exerce a mesma função de adjunto adverbial, mas como tem um verbo constitui uma oração).

➡ As ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS são classificadas de acordo com as circunstâncias que exprimem.

Atenta no seguinte quadro, onde podes encontrar as orações subordinadas adverbiais, as situações que cada uma expressa e as respectivas conjunções:

Classificação	Circunstância	Conjunções E Locuções	Exemplos
Causal	Indica a causa, o motivo ou a razão, da ideia apresentada na oração principal.	porque, pois que, já que, uma vez que, visto que, por isso que, ...	Não fui ao cinema, <u>porque estava a chover</u> .
Consecutiva	Exprime a consequência, que é resultado do facto apresentado na oração principal.	tão ... que, tanto ...que, , que, de forma que, de sorte que, de modo que, ...	Era domingo, <u>de maneira que resolvemos sair</u> .
Condicional	Exprime condição real ou hipotética para que determinado facto se realize ou não.	se, caso, contanto que, desde que, salvo se, a menos que, uma vez que (+ conjuntivo), ...	Tu só vais passar de ano, <u>se começares a estudar muito</u> .
Concessiva	Exprime uma concessão, ou seja, a acção da oração principal não impede a realização da acção da subordinada, apesar de ser uma oposição.	embora, ainda que, ainda quando, mesmo que, se bem que, posto que, apesar de que, se bem que, por mais que,	<u>Por mais que estude</u> , não consigo entender esta matéria.
Comparativa	Exprime uma comparação entre factos ou entidades.	como, tão ... como, mais (do) que, menos (do) que, bem como, assim como, tal...qual, ao passo que, ...	Eu gosto <u>mais</u> de Português, <u>do que</u> gosto de Matemática.
Final	Expressa o objectivo do que se disse na oração principal.	a fim de que, que, porque, para que, com o intuito de, por que, ...	Eu fiz os trabalhos todos depressa, <u>para que pudesse jogar computador mais tempo</u> .
Temporal	Exprime uma circunstância de tempo em relação à oração principal.	quando, logo que, enquanto, assim que, sempre que, antes que, depois que, desde que, ...	<u>Assim que o Rui chegar</u> , partimos.

Agora está na altura de aplicares os teus conhecimentos



❖ Exercícios de Aplicação

1. Observa o quadro a seguir:

porque	pois que	salvo se	de maneira que	quando	embora
se	conforme	a menos que	para que	de forma que	logo que

1.1. Organiza as conjunções e locuções subordinadas por categorias (causal, temporal, consecutiva, final, concessiva, comparativa, condicional).

1.2. Constrói uma frase para cada categoria, utilizando uma das conjunções ou locuções dadas.

2. Atenta nas seguintes frases:

- a) Ele sempre se portou como se fosse um rapaz irresponsável.
- b) Ainda era muito cedo, mesmo assim levantámo-nos da cama e saímos de casa.
- c) As ruas ficaram alagadas, uma vez que ontem choveu intensamente.
- d) Irei ao cinema, mesmo que ele não vá.
- e) Ela correu tanto que conseguiu apanhar o autocarro.
- f) Depois que teve o acidente, nunca mais foi o mesmo.
- g) Se te esforçares, serás recompensada!
- h) No Verão faz calor, ao passo que no Inverno faz frio.
- i) Com o intuito de subir as notas, o Paulo fez trabalhos suplementares.
- j) Sempre que tenho oportunidade gosto de ir às livrarias ver as novidades, porque gosto de estar a par dos lançamentos de novos livros.

2.1. Sublinha a oração subordinada adverbial.

2.2. Classifica as orações subordinadas adverbiais quanto à relação de sentido que estabelecem com a principal.

3. Faz corresponder as orações da coluna da direita às orações da coluna da esquerda, estabelecendo entre elas uma relação de sentido.

a) Embora fizesse calor,	1. porque estava numa reunião.
b) Como ninguém se interessou pelo projecto,	2. vamos às compras.
c) Ele chegou atrasado ao encontro,	3. vai perder um belo passeio.
d) Assim que ele chegar,	4. levei agasalho.
e) Se ele não vier connosco,	5. de modo que resolvemos ir para casa.
f) Era muito tarde,	6. não houve alternativa a não ser cancelá-lo.

4. Utilizando as conjunções ou locuções que achares convenientes, procura unir as duas orações (podes fazer as alterações que considerares necessárias, sem alterar o sentido das orações).

4.1. Ele estudou bastante. Ele passou de ano.

4.2. Estava a chover muito. A Vanessa não levou guarda-chuva.

4.3. O Pedro adora animais. O Pedro quer ser veterinário.

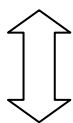
4.5. Encontrei o António. Eu estava a ir para a escola.

4.6. Estando sol, amanhã vou à praia.

4.7. A sopa já estava quente. Retirei a sopa do microondas.

5. Está atento às seguintes frases:

Ainda que tenha ido à praia, não fiquei bronzeado. —> Oração Subordinada Concessiva



Fui à praia, mas não fiquei bronzeado. —> Oração Coordenada Adversativa

Como podes observar, as duas frases têm o mesmo valor semântico, ou seja, têm o mesmo significado, ambas indicam que o sujeito foi à praia, mas não ficou bronzeado.

Podemos então concluir, que as orações subordinadas adverbiais concessivas e as orações coordenadas adversativas, facilmente se podem transformar umas nas outras.

5.1. O que te proponho agora, é que tu próprio experimentes este jogo de transformação.

Tendo em conta esta propriedade dos dois tipos de orações, converte as seguintes frases nas suas equivalentes (faz as modificações que achares necessárias, sem nunca alterar o sentido da frase):

- a) O meu telemóvel ainda funciona, no entanto comprei um novo.
- b) Apesar de estar doente, a Ana veio às aulas.
- c) Tenho de ir com os meus pais de férias, se bem que preferia ir com os meus amigos.
- d) O Francisco foi ao concerto, mas ele não é muito apreciador daquele género de música.
- e) Gostava de conseguir tirar boa nota no teste, mas não me apetece estudar!

6. Nas seguintes frases, substitui a conjunção/locução subordinada por uma equivalente (podes fazer modificações desde que não alteres o sentido da frase):

- a) Apesar de apreciar a cozinha oriental, não gosto de sushi.
- b) Vou-me inscrever no ginásio, porque quero estar em forma no Verão.
- c) Assim que cheguei a casa fui descansar.
- d) Mesmo que tu te atrases, nós esperamos por ti.
- e) Caso tu não possas vir ao cinema, avisa-nos, para que não compremos bilhete.
- f) Ela é tão delicada como uma flor.
- g) Eu gosto muito de escrever, de maneira que criei um blog.

Bom trabalho!!!

Apêndice 3 - Ficha de trabalho “Le bungalow de Pierre”

Le bungalow de Pierre

Je m'appelle Pierre, j'ai treize ans et j'habite un grand bungalow à la campagne. Il y a neuf pièces. Si tu entres par la porte principale dans le vestibule, tu trouves à gauche la salle de jeux avec une grande table de ping-pong. Devant toi, il y a la salle à manger et, à gauche de la salle à manger, il y a une grande cuisine. Le soir, on peut manger sur une terrasse derrière la cuisine et la salle à manger. À droite de la salle à manger, il y a la chambre de mes deux frères et à côté, se trouve la chambre de mes parents. En face



de la chambre de mes parents, il y a ma chambre. Juste à droite de l'entrée principale, se trouve le salon, qui donne sur une autre terrasse. Entre ma chambre et la chambre de mes parents se trouve la salle de bains. Le garage est à côté de la salle de jeux.

1. Vrai ou faux ? Choisis la bonne réponse et corrige les fausses.

La maison de Pierre...

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------|
| a. ...est une villa. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| b. ... est petite. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| c. ... a neuf pièces. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| d. ... a deux chambres. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| e. ... a deux terrasses. | <input type="checkbox"/> | _____ |
| f. ... a un garage. | <input type="checkbox"/> | _____ |

2. Où se situe la maison de Pierre ?

3. Où peut-on trouver la salle de jeux ?

4. *Si nous sommes à l'entrée du bungalow de Pierre, qu'est-ce qu'il y a devant nous ?*

5. *Qu'est-ce qu'il y a derrière la cuisine et la salle à manger ?*

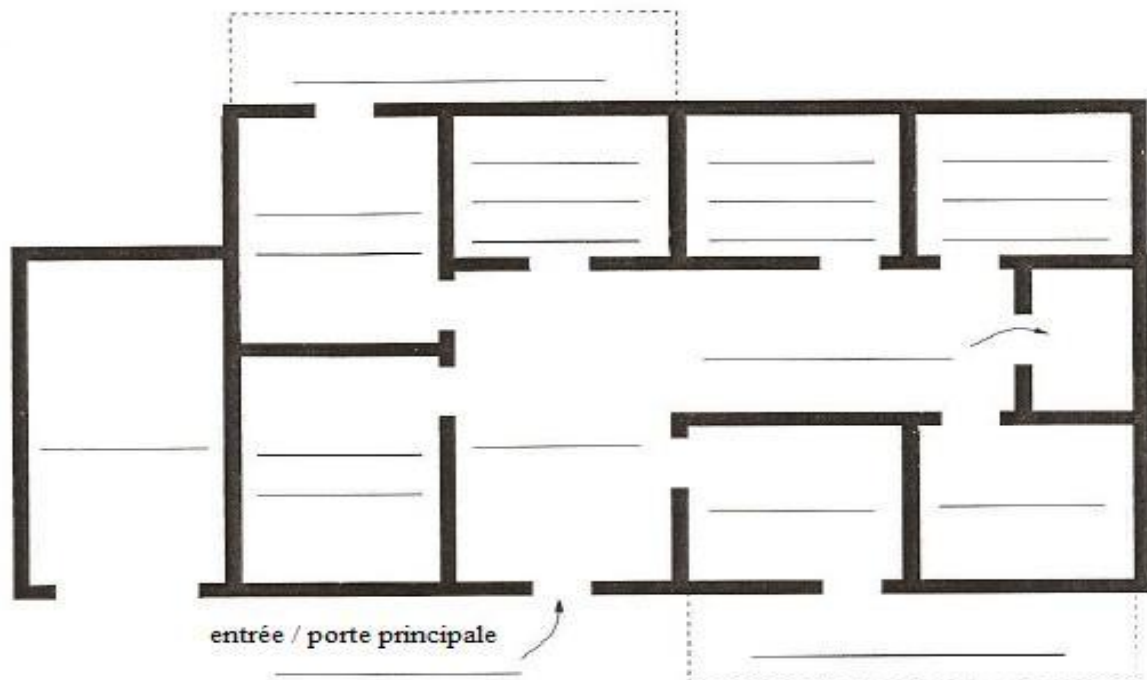
6. *Où se trouve la chambre des parents de Pierre ?*

7. *Et la chambre de Pierre, où se situe-t-elle ?*

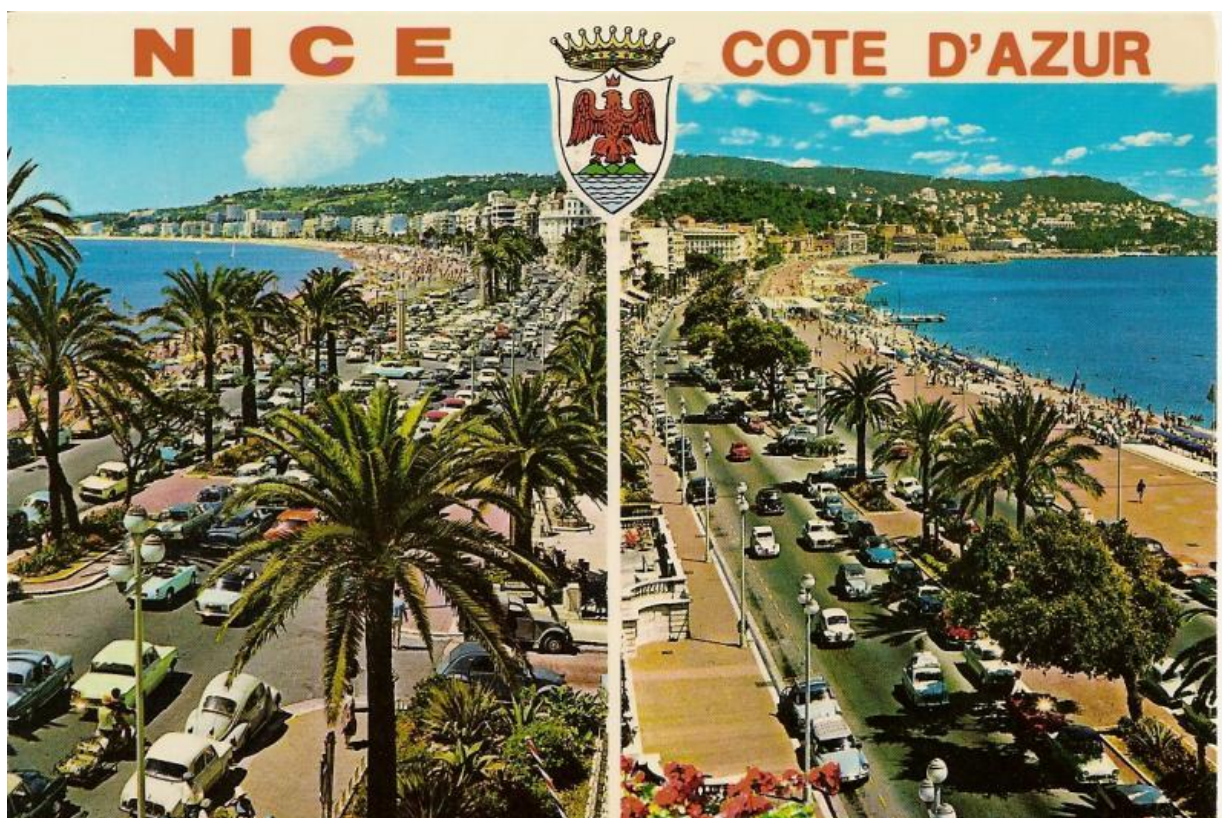
8. *Où peut-on trouver le garage ?*

9. *Regarde le plan du bungalow de Pierre.*

Utilise les indications du texte pour donner le nom correct à chaque pièce.



Apêndice 4 – “La carte postale de Bèa”



Nice, le 24 mai 2011

Cher _____,

Tu vas bien ? Voici une carte postale de Nice, une ville du sud de France, où je passe des jours agréables avec mes parents, chez ma tante. Nous nous amusons bien. Ici il y a du soleil, donc il fait beau tout le temps. Nice est une ville très sympa, qui a les plus belles plages de la côte française !

Le matin, mes parents et moi, nous faisons une heure de vélo au bord de la plage et nous nous promenons en ville.

L'après-midi, nous prenons des bains de soleil à la plage et nous plongeons dans la mer.

Avant le dîner, mes parents vont faire des courses et, moi, je reste à la maison. C'est la partie la moins amusante...

Après le dîner, moi et mes cousins, nous jouons aux cartes, aux échecs et nous regardons des films.

J'adore la salade niçoise de ma tante. Elle est délicieuse !

Je rentre dans quelques jours...



À bientôt.
Grosses bises,
Béa.

7^e ano, Escola Secundária Eça de Queirós,
Póvoa de Varzim, Portugal.

Apêndice 5 – Ficha de trabalho “La carte postale de Bèa”



La carte postale de Bèa

a carte postale que tu as reçue et complète la grille suivante.

Qui ? / émetteur	À qui ? / destinataire	Quand ?	Où ?



2. Signale si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F). Corrige les fausses sur ton cahier.

- a. Bèa est chez sa marraine.
- b. Elle a voyagé avec ses grands-parents.
- c. Le matin, elle prend des bains de soleil à la plage.
- d. Après le dîner, Bèa s’amuse avec ses cousins.

3. Réponds aux questions suivantes par des phrases complètes.

- a. Comment Bèa décrit-elle la ville de Nice ?

- b. Que fait Bèa : le matin ? L’après-midi ? Et le soir ?

- c. Pourquoi l’avant dîner est-elle la partie la moins amusante de la journée de Bèa ?

- d. Quel est le plat typique de Nice qu’elle adore ?

Ton professeur stagiaire : Hugo Silva



Apêndice 6 – Grelha de avaliação da leitura em Francês

Grelha de avaliação de leitura

Aluno	Ritmo	Pronúncia	Expressividade	Articulação	Respeita a pontuação	Estabelece a relação entre fonema e grafema

MT – Muito bom

B – Bom

R – Razoável

I - Insuficiente

Apêndice 7 – Ficha de trabalho “Les Médias Français”

Fiche de Vocabulaire

Les Médias Français

Quand on parle des médias, il y a un ensemble de mots que l'on associe à ce thème. Cette fiche t'aidera à rappeler quelques mots qui appartiennent à la carte sémantique des médias.



1. Voici une liste de mots qui sont mélangés.

La chaîne	La fréquence	La grille de programmation
Les quotidiens	Le magazine	L'animateur
Les articles	L'émission	La télécommande
Le téléspectateur	L'auditeur	Le lecteur
Le zappeur	Les hebdomadaires	L'émission radiophonique
La une	Le sonal	Le tapis

- 1.1. Essaie d'organiser les mots dans le tableau ci-dessous.

La télévision	La radio	La presse écrite



2. Connais-tu les différents genres journalistiques ? Fais correspondre à chaque genre la définition correcte.

1. L'article d'opinion <input type="checkbox"/>	A. Petite information généralement de 5 à 10 lignes, sans titre
2. Le reportage <input type="checkbox"/>	B. Très gros titre à la une
3. Le communiqué <input type="checkbox"/>	C. Vision personnelle sur un thème actuel d'un journaliste ou d'une personnalité influente dans la société.
4. L'annonce <input type="checkbox"/>	D. Vision personnelle, polémique ou humoristique d'un journal.
5. Le billet <input type="checkbox"/>	E. Faire vivre un événement ou décrire une situation
6. La brève <input type="checkbox"/>	F. Notification d'un événement, parfois accompagnée d'une image
7. La manchette <input type="checkbox"/>	G. Déclaration, opinion, annonce... venant des institutions ou des personnalités.



3. En ce qui concerne la télé, quelles sont les émissions que tu reconnais ? Fais correspondre à chaque émission sa définition correcte.

1. Les séries <input type="checkbox"/>	A. Film pédagogique décrivant un sujet ou domaine.
2. La météo <input type="checkbox"/>	B. Film d'animation obtenu à partir de dessins filmés image par image.
3. Le journal télévisé <input type="checkbox"/>	C. Activité physique ou intellectuelle organisée par un système des règles. Il y a toujours un prix pour le gagnant.
4. Le film <input type="checkbox"/>	D. Émission en multiples épisodes.
5. Le Documentaire <input type="checkbox"/>	E. Émission dont le principe est celui de suivre la vie quotidienne de personnes anonymes ou de célébrités.
6. Le jeu télévisé <input type="checkbox"/>	F. Émission quotidienne des actualités et de toutes les informations.
7. Le reality-show <input type="checkbox"/>	G. Œuvre de fiction à épisodes successifs.
8. Le dessin animé <input type="checkbox"/>	H. Bulletin télévisé sur des prévisions météorologiques.
9. Le feuilleton <input type="checkbox"/>	I. Œuvre cinématographique à la télé.



4. Choisis la traduction correcte.


Mettre la radio <input type="checkbox"/>	a) instalar a rádio b) ligar a rádio c) pousar o rádio
S'abonner à un journal / magazine <input type="checkbox"/>	a) viciar-se num jornal / revista b) comprar um jornal / revista pontualmente c) tornar-se assinante de um jornal / revista
Allumer la télé <input type="checkbox"/>	a) ligar a televisão b) desligar a televisão c) criticar a televisão
Éteindre la télé / la radio <input type="checkbox"/>	a) escutar a televisão / o rádio b) esperar por um programa de televisão / de rádio c) desligar a televisão / o rádio



Note bien :

Émission ≠ Emissão

Programme ≠ Programma

Bon Travail 

Apêndice 8 – Ficha de trabalho “L’expression de l’opposition”



L’Expression de l’opposition

L’idée d’opposition indique l’existence d’un fait qui s’oppose à la réalisation de l’action principale ou elle met en évidence une différence entre des personnes, des faits ou des objets.

➤ Voici des mots que l’on peut utiliser pour exprimer l’opposition :

- **Mais** + verbe à l’indicatif
- **Cependant / Pourtant / Toutefois** + verbe à l’indicatif
- **Malgré** + nom
- **Au lieu de** + verbe à l’infinitif
- **Or** + verbe à l’indicatif
- **Alors que** + verbe à l’indicatif
- **Par contre** + verbe à l’indicatif (registre un peu familier)
- **En revanche** + verbe à l’indicatif
- **Même si** + verbe à l’indicatif



Pourtant ≠ portanto

Même si ≠ mesmo se

▪ **Relie les phrases avec les conjonctions qui expriment l’opposition.**

1. TF1 a le plus haut pourcentage d’audimat. France4 a le plus bas pourcentage d’audimat.

2. Isabelle adore être animatrice de radio. Quelquefois, elle trouve son métier dur.

3. J'adore écouter la radio. Mes amies préfèrent regarder la télé.

4. Les reality-shows ont de mauvaises critiques. Ils sont toujours les émissions les plus regardées par les téléspectateurs.

5. Anne a l'habitude de lire les nouvelles sur Internet. Elle ne les lit pas dans les journaux.

6. Je veux regarder le film qui va passer à la télé. Demain j'ai cours, donc je vais me coucher.

7. Si on me demandait de participer à un jeu télévisé, je n'accepterais pas.

8. Les coulisses de la télévision me fascinent. Celles de la radio ne me fascinent pas.

9. La télévision passe des images de violence et parfois elle montre de mauvais exemples. À la télé on peut voir aussi des documentaires et des émissions culturelles.

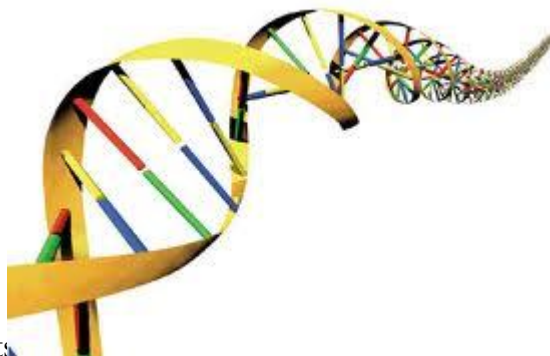
Apêndice 9 – Ficha de trabalho “Que sais-je sur le clonage?”


Que sais-je sur le clonage ?



Réponds aux questions suivantes et vérifie tes connaissances sur le clonage !

1. Qu'est-ce que c'est, le clonage ?
 - a. une maladie.
 - b. une manipulation génétique.
 - c. une guérison.
 - d. un moyen de reproduction.
2. Quel est le but du clonage ?
 - a. l'obtention des organismes vivants.
 - b. la fabrication des jumeaux.
 - c. la reproduction des êtres vivants.
 - d. la multiplication d'un être vivant.
3. Dolly, le premier être vivant cloné en 1997, était:
 - a. une femme.
 - b. une vache.
 - c. une brebis.
 - d. une chienne.
4. Il y a deux types de clonage. Quel sont-ils ?
 - a. le clonage reproductif et le clonage multiplicatif.
 - b. le clonage multiplicatif et le clonage thérapeutique.
 - c. le clonage reproductif et le clonage thérapeutique.
 - d. le clonage cellulaire et le clonage multiplicatif.



5. Le clonage qui vise l'obtention d'un être vivant génétiquement identique à l'original qui lui donne naissance s'appelle :
- le clonage multiplicatif.
 - le clonage thérapeutique.
 - le clonage reproductif.
 - le clonage embryonnaire.
6. Le clonage qui vise la production des cellules capables de fabriquer n'importe quel type de tissu cellulaire (les cellules souches) s'appelle :
- le clonage reproductif.
 - le clonage thérapeutique.
 - le clonage multiplicatif.
 - le clonage cellulaire.
- 
7. Les recherches du clonage chez les animaux ont montré que :
- la technique du clonage est déjà maîtrisée et on peut l'appliquer chez les humains.
 - la technique du clonage est loin d'être maîtrisée parce que les animaux clonés souffrent de vieillissement prématuré et de malformations génétiques.
8. Mets en ordre les étapes du processus du clonage.
- Un ovule est prélevé sur une femme et son contenu génétique est enlevé.
 - Une cellule non sexuelle est prélevée sur un homme ou femme et son contenu génétique est implanté dans l'ovule du premier donneur.
 - La cellule commence à se diviser, en formant l'œuf qui donnera origine à l'embryon.
 - L'embryon est implanté dans un utérus (clonage reproductif) ou bien les cellules de l'œuf sont prélevées et mises en culture pour évoluer vers le type de cellule que l'on souhaite, pour que, ensuite, on puisse les greffer chez le malade.

Bon Travail



Apêndice 10 – Questionário “Os campos lexicais e a competência de leitura”



FLUP - Inquérito por questionário – Mestrado em Ensino de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – 2010/2011

Estudo “Os campos lexicais e a competência de leitura” Inquérito por questionário

O presente inquérito foi elaborado no âmbito do relatório de final de estágio, a ser realizado pelo estagiário Hugo Silva.
O inquérito é anónimo e confidencial, pelo que agradecemos que não coloque nenhum elemento que permita a sua identificação.
Os dados resultantes deste estudo serão utilizados exclusivamente no âmbito supracitado.
Agradecemos desde já, a sua colaboração e disponibilidade na realização deste trabalho.

1. Sexo

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

2. Idade: _____ anos.

3. Grupo Docente: _____ **4. Disciplina que está a leccionar:** _____

5. Anos de prática profissional: _____

6. Qual a definição de campo lexical que considera ser a mais correcta? (assinale apenas uma opção).

a) Conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra; ☐

b) Conjunto de palavras com a mesma raiz etimológica; ☐

c) Conjunto de unidades lexicais que dividem entre si uma zona comum de significação com base em oposições imediatas; ☐

d) Conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual; ☐

7. Na sua opinião, a elaboração de campos lexicais em sala de aula, tem utilidade para (assinale as duas opções que considera mais importantes):

- a) enriquecer o vocabulário dos aprendentes; ☐
- b) explicar e demonstrar os processos de formação de palavras; ☐
- c) desenvolver a competência escrita; ☐
- d) desenvolver a competência de leitura; ☐
- e) desenvolver a competência oral; ☐
- f) desenvolver as quatro competências essenciais (escrita, leitura, oral e funcionamento da língua); ☐
- g) não têm qualquer tipo de utilidade; ☐
- h) outra: _____ ☐

8. Com que regularidade costuma dedicar tempo das suas aulas ao ensino explícito do léxico? (assinale apenas uma opção).

- a) frequentemente; ☐
- b) raramente; ☐
- c) apenas quando surgem dúvidas relacionadas com vocabulário; ☐
- d) quando surge como conteúdo previsto nos programas ou no manual adoptado; ☐
- e) no início da abordagem de uma nova área temática; ☐
- f) nunca; ☐
- g) outra: _____ ☐

9. Normalmente, a que costuma atribuir o fraco desempenho dos alunos no que respeita a competência de leitura? (assinale a opção que considera mais frequente).

- a) aos fracos hábitos de leitura do aluno; ☐
- b) a deficiências ao nível da competência gramatical do aluno; ☐
- c) à dificuldade do texto; ☐
- d) à fraca competência lexical do aluno; ☐
- e) outra: _____ ☐

10. Perante um novo texto, tem por hábito trabalhar o léxico do mesmo? (assinale apenas uma opção).

- a) sim, como actividade de pré-leitura; ☐
- b) sim, durante a análise do texto; ☐
- c) sim, quando surgem dúvidas de vocabulário; ☐
- d) sim, após a análise textual; ☐
- e) não costumo trabalhar o léxico; ☐
- f) outra: _____ ☐

11. No seu entender, parece-lhe que trabalhar o campo lexical referente a um dado texto pode auxiliar o aluno na compreensão e interpretação desse mesmo texto? (assinale apenas uma opção).

- a) sim; ☐
- b) não; ☐
- c) talvez; ☐
- d) apenas na compreensão; ☐
- e) apenas na interpretação. ☐

12. Concorde que o léxico deveria ser mais trabalhado em sala de aula? (assinale apenas uma opção).

- a) sim concordo, o léxico é pouco trabalhado; ☐
- b) não concordo, o léxico é suficientemente trabalhado; ☐
- c) talvez, ainda não reflecti sobre essa questão. ☐

Obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 11 – Tabela de frequências “Qual a utilidade dos campos lexicais em aula?”

		Frequência	Percent.	Percent. válida	Percent. acumulada
Valid	Enriquecer o vocabulário e explicar e demonstrar os processos de formação das palavras;	1	4,8	4,8	4,8
	Enriquecer o vocabulário e desenvolver as 4 competências essenciais (oral, escrita, leitura e funcionamento da língua);	12	57,1	57,1	61,9
	Enriquecer o vocabulário e desenvolver a competência de leitura;	2	9,5	9,5	71,4
	Enriquecer o vocabulário e desenvolver a competência escrita;	4	19,0	19,0	90,5
	Desenvolver a competência escrita e a competência de leitura.	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Apêndice 12 – Tabela de frequências “Regularidade do tempo dedicado ao ensino explícito do léxico em aula”

		Frequência	Percent.	Percent. válida	Percent. acumulada
Valid	Frequentemente;	9	42,9	42,9	42,9
	Apenas quando surgem dúvidas relacionadas com vocabulário;	6	28,6	28,6	71,4
	Quando o léxico surge como conteúdo previsto nos programas ou no manual adoptado;	4	19,0	19,0	90,5
	No início da abordagem de uma nova área temática.	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Apêndice 13 – Tabela de frequências “Causas para a fraca competência de leitura dos alunos”

		Frequência	Percent.	Percent. válida	Percent. acumulada
Valid	Fracos hábitos de leitura dos alunos;	12	57,1	57,1	57,1
	Dificuldade do texto;	2	9,5	9,5	66,7
	Fraca competência lexical;	5	23,8	23,8	90,5
	Outro: computador/internet; falta de motivação, etc.	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Apêndice 14 – Cruzamento de dados “causas para a fraca competência de leitura dos alunos” e disciplina lecionada

		disciplina		Total
		LM	LE	
fraco desempenho na leitura	Fracos hábitos de leitura dos alunos;	8	4	12
	Dificuldade do texto;	1	1	2
	Fraca competência lexical;	2	3	5
	Outro: computador/internet; falta de motivação,etc.	2	0	2
Total		13	8	21

Apêndice 15 – Tabela de frequências “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?”

		Frequência	Percent.	Percent. válida	Percent. acumulada
Valid	Sim, como actividade de pré-leitura;	5	23,8	23,8	23,8
	Sim, durante a análise do texto;	10	47,6	47,6	71,4
	Sim, quando surgem dúvidas de vocabulário;	5	23,8	23,8	95,2
	Sim, após a análise textual.	1	4,8	4,8	100,0
Total		21	100,0	100,0	

Apêndice 16 – Cruzamento de dados “Tem por hábito trabalhar o léxico de um novo texto?” e disciplina lecionada

	disciplina		Total
	LM	LE	
Sim, como actividade de pré-leitura;	4	1	5
Sim, durante a análise do texto;	6	4	10
Sim, quando surgem dúvidas de vocabulário;	3	2	5
Sim, após a análise textual.	0	1	1
Total	13	8	21